



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

SILMARA AYRES DE CARVALHO

**A EAPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO PÓS-PANDEMIA:
AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**

BRASÍLIA/DF

2025



SILMARA AYRES DE CARVALHO

**A EAPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO PÓS-PANDEMIA:
AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

**BRASÍLIA/DF
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC331e CARVALHO, SILMARA AYRES DE
A EAPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO PÓS-PANDEMIA: AVANÇOS,
RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS / SILMARA AYRES DE CARVALHO;
orientador SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ. Brasília, 2025.
355 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de
Brasília, 2025.

1. EDUCAÇÃO. 2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. 3.
ENSINO FUNDAMENTAL. 4. RELAÇÃO CAPITAL-EDUCAÇÃO. 5.
PÓS-PANDEMIA. I. CRUZ, SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA, orient.
II. Título.

SILMARA AYRES DE CARVALHO

**A EAPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO PÓS-PANDEMIA:
AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**

Banca Examinadora

Profª Drª Maria Abádia da Silva - Presidente
Universidade de Brasília – FE/PPGE

Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz - Orientadora
Universidade de Brasília – FE/PPGE

Profª Drª Virgínia Maria Gomes de Mattos Fontes - Membro Externo
Universidade Federal Fluminense – UFF

Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Membro Interno
Universidade de Brasília – FE/PPGE

Profª Drª Catarina de Almeida Santos - Membro Interno Suplente
Universidade de Brasília – FE

AGRADECIMENTOS

Aos camaradas do Núcleo de Educação Popular Treze de Maio Paulinho Tumolo; Feiden; Rita; Deise e Pedrinho, em especial aos meus formadores: Scapi - meu grande mestre, Mauro Iasi, Jacaré, Maria Lídia, Ricardo Velho e Virgínia Fontes - nossa convidada que já é de casa. Pelos ensinamentos, pelas partilhas, pelas discussões nos FNMs¹, nos encontros nacionais e nos botecos - continuidade dos nossos espaços; pelas acolhidas nas idas e vindas por SP e RJ, meu carinho e respeito.

Ao 'compamigoirmão' Rafael A. Furtado (Rafa) pelos esforços e paciência dedicados diariamente na minha formação durante os anos juntos na direção do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - SISMMAC. Aos companheiros de organização Marquinhos e Rogério que, apesar das pedras que encontramos no caminho, nunca soltaram a minha mão.

Ao amigo e camarada Emílio Gennari, que entrou em minha vida no período mais nebuloso que já vivi... Você foi aquele refúgio na montanha nos dias das tempestades de neve. Seguimos juntos!

É nesse rico processo de muitos ensinamentos e trocas com todos vocês que aprendi a sentir na carne a dor, o amor e a generosidade de classe - processo que me constituiu não só educadora da nossa classe, mas a pessoa que sou hoje. Em cada um destes movimentos vocês dão vida à teoria e me fazem sentir que "vale a pena viver quando se é comunista"!

Às/o professoras/es que neste processo do mestrado compartilharam conhecimentos, afetos e contribuíram ricamente para meu crescimento acadêmico e pessoal, e possibilitaram a concretização deste trabalho: Maria Abádia, Edileuza Fernandes, Kátia Curado, Patrícia Pederiva, Marcelo Húngaro e Carolina Bahniuk - vocês foram mais que professoras/es, foram companheiras/os neste precioso processo. Meu carinho sempre!

¹ FNM – Fórum Nacional de Monitores do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio.

Um agradecimento especial às professoras que, para além de me acompanharem no processo, fizeram parte da qualificação do meu projeto – Kátia Curado, Maria Abádia e Virgínia Fontes, bem como por comporem a banca de defesa deste trabalho juntamente com a professora Catarina Almeida – companheira nas lutas pela educação desde a minha especialização na UnB. Orgulho das mulheres que vocês são. Vocês são minha referência!

À minha grande orientadora, Professora Shirleide, que além de compartilhar ensinamentos tanto em sala de aula, quanto nas orientações, se fez muralha e construiu um espaço-tempo de pesquisa e trabalho acolhedor e aconchegante, sendo a amiga e parceira com quem compartilhei não apenas dúvidas, mas as dificuldades que a vida impôs neste período. Obrigada por tudo, ‘profe’! Não teria orientadora melhor para mim!

À minha querida companheira de luta, amiga e, agora minha “co-orientadora” extraoficial, Virgínia Fontes, por todo carinho, atenção e disponibilidade neste processo. É um privilégio ter você como parte desta história!

Aos amigos companheiros de luta da EAPE: “Day”, “Zé”, “Julim”, Tatu, Victor, Renata, “Rafa”, “Ludi” e Luana pela resistência e camaradagem nos momentos mais difíceis na EAPE. Este trabalho é fruto do processo que vivenciamos e das lutas que travamos juntos na formação continuada.

Ao melhor chefe que eu já tive - Luiz Eugênio (Regional de São Sebastião), por me amparar, me apoiar, acreditar no meu trabalho e me incentivar a seguir mesmo quando eu não estava na minha melhor condição. Meu carinho, respeito e admiração sempre pelo ser humano que és!

Às amigadas construídas neste meu tempo na UnB: Maira Franco, Leilane Toledo e meu querido camarada Saulo Vieira (*in memoriam*) por compartilharem com tanta generosidade cada novo aprendizado e seus processos para que crescêssemos juntos. Fernanda Gasparin, pela disponibilidade cotidiana, pelo acolhimento, o apoio e carinho em todos os momentos. O caminhar foi mais leve ao lado de vocês!

À minha irmã de orientação, que se tornou minha mana na vida, Érica Melo, por ser sempre afeto, incentivo e generosidade - mesmo nas horas mais difíceis; pela partilha que se estendeu dos estudos pra vida. Você foi um grande presente!

Às amigas que se fazem presentes em minha vida desde minha chegada no DF e estão ao meu lado em qualquer situação: Luana Lopes e Juliana Pérsida. A vida seria muito difícil sem vocês! Àquelas que chegaram durante a caminhada na SEEDF e que seguem comigo na vida: Regiane Souza, Clarissa Dutra e Bruna Paiva. Vocês são maravilhosas!

Ao meu querido amigo Jona (Jonathas Antunes Campos – *in memoriam*) por ser meu companheiro de todos os dias nestes mais de 10 anos de rede – desde a primeira escola, quando cheguei a Brasília, até seu último dia na nossa regional... Apesar de ser conhecido pela timidez, sou grata por me permitir conhecer outro lado seu tão diferente. Obrigada por sempre me ouvir nos momentos difíceis, por me acolher e por sempre me fazer sorrir – mesmo nestes momentos. Obrigada por cada abraço, por cada café, por tudo. Vai ser difícil voltar sem você lá! Te levo comigo no coração.

À filha que não tive - Isabela Santos, com quem compartilho tantos momentos únicos e o mais íntimo do meu ser e mesmo agora, com 9000 km de distância, está sempre perto. Amo você!

Às amigas para onde sempre posso voltar, para rir ou pra chorar, nestes últimos 13 anos em que temos uma distância física de 1500 km, Pattie Carioca e Vivian Sapanhos. Vocês são para sempre!

Aos meus tios e tias do coração, tia Fátima e tio Roberto, Tia Neuza e tio Nando, tia Rose e tio Wardo, por ainda me fazerem sentir como uma criança amada e cuidada, me acolhendo de maneira tão especial a cada retorno à Curitiba. Vocês são muito importantes para mim!

Aos meus irmãos, Laurimar e Develyn, que sempre estão comigo nos momentos mais difíceis sendo parceiros de todos os trancos da vida! A vida não seria a mesma sem vocês! Amo vocês!

À minha vovó linda por ainda estar conosco e continuar sendo o mesmo colo e aconchego de infância nestes quase 50 anos. A senhora é meu exemplo de vida!

À minha mãe pela vida, por todo amor e dedicação, por assegurar as condições de sobrevivência, que lhe custaram grandes esforços. Por construir as bases sólidas que me permitiram ser a mulher que sou hoje. Te amo, mãe!

Ao filho Ismael Maíke por tanto carinho e cuidado em cada detalhe do dia a dia - indescritível a sensação de você me levar comidinhas porque eu estava há horas escrevendo sem comer, de vir fazer massagem nos meus ombros depois das tantas páginas digitadas por dia, do abraço espontâneo quando passava... Saiba que muitas vezes, estes foram os momentos de respiro que me permitiram ir mais longe.

Ao filho Israel Maurício por sempre me estimular a buscar mais conhecimento através das longas conversas em que compartilhamos nossas ideias filosóficas, nossas teorias, nossa visão de mundo e de homem - impossível parar de crescer com você por perto!

Ao filho Isaque Murilo por ser não apenas 'meu companheirinho de aventuras' - como eu lhe chamava quando criança, mas por ter se tornado meu companheiro de todos os momentos, de todos os assuntos e de todos os lugares. Poucas mães têm o privilégio de ter no filho um melhor amigo - e eu tenho!

Amo vocês, filhotes!

Ao meu grande companheiro de luta e de vida, meu amor, Jacaré (Antônio Carlos), por permanecer ao meu lado nas horas mais sombrias sem nunca hesitar; por ajudar a garantir as condições materiais para a concretização deste trabalho; por se preocupar e cuidar de mim nos menores detalhes; por toda paciência não apenas neste período; por me incentivar e contribuir com seus conhecimentos nos meus estudos; por ser música nos dias de sol e poesia nos dias de chuva; pelo caminhar lado a lado de mãos dadas ao longo destes 15 anos que completamos neste março de 2025, como dito na nossa canção 'pro que der e vier'... Seguimos 'nesse dia branco, se branco ele for, até onde a gente chegar'...

*Aos meus filhos - filhos da nossa classe como
tantos bilhões,
Que não me deixam esquecer as razões pelas
quais não posso deixar de lutar.*

*Ao meu companheiro pelo caminhar junto na
luta e na vida.*

*"Quando a noite parece eterna
e o frio nos quebra a alma.
Quando a vida se perde por nada
e o futuro não passa de uma promessa.
Nos perguntamos: vale a pena?"*

*Quando a classe parece morta
e a luta é só uma lembrança.
Quando os amigos e as amigas se vão
e os abraços se fazem distância.
Nos perguntamos: Vale a pena?"*

*Quando a história se torna farsa
e outubro não é mais que um mês.
Quando a memória já nos falta
e maio se transforma em festa.
Nos perguntamos: vale a pena?"*

*Mas, quando entre camaradas nos
encontramos
e ousamos sonhar futuros.
Quando a teoria nos aclara a vista
e com o povo, ombro a ombro, marchamos.
Respondemos: vale a pena viver,
quando se é comunista."
Mauro Iasi*

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa Profissão Docente Currículo e Avaliação, tem por objetivo geral compreender a formação continuada nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico e por objetivos específicos: caracterizar como a relação capital-educação na qual se insere a formação de professores; apontar o processo de desenvolvimento da formação continuada no Brasil, as concepções e as forças em disputa no campo da formação de professores e analisar a relação dos aspectos da formação continuada de professores da educação básica do Distrito Federal, nas etapas dos anos iniciais e anos finais no período pós-pandêmico. A pesquisa está vinculada à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE, e constitui-se como um dos projetos que integram a Pesquisa: Observatório da Educação Básica: impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente, pesquisa financiada pela CAPES que visa constituir um Observatório da Educação Básica como instrumento de controle social das políticas públicas de Educação. Foram analisadas 89 propostas de cursos de anos iniciais e anos finais elaboradas pela Unidade-Escola de Formação Continuada de Profissionais da Educação do Distrito Federal. Da análise emergiram categorias que permitiram compreender o nosso objeto para além da aparência, evidenciando uma política local em consonância com os processos de reconfiguração do trabalho, na perspectiva da acumulação capitalista, por meio de mecanismos de padronização da formação continuada no movimento de aumento da tecnologização do processo que favorece o aumento do controle sobre o trabalho docente, retirando a autonomia do formador, impondo-lhe o ritmo de trabalho por meio da plataformização, além de estabelecer a individualização como forma de trabalho, já que cada formador realiza a maior parte de seu trabalho em casa, o que opera em favor da responsabilização destes pelo resultado. A pesquisa revelou ainda que o espaço de formação continuada no Distrito Federal se constitui espaço de luta e resistência dos formadores que se articulam e constroem coletivamente formas para enfrentar o avanço das políticas que operam contra a educação, portanto, embora governos e empresários avancem no aprofundamento do desmonte da formação continuada, este segue sendo um campo em disputa.

Palavras-chaves: relação capital-educação, formação continuada de professores, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, pós-pandemia.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the University of Brasília, Line of Research Teacher Profession, Curriculum, and Evaluation. Its general objective is to understand Continuing Education in the processes of education reconfiguration in the post-pandemic period, and its specific objectives are: to characterize the capital-education relationship in which teacher training is inserted; to point out the development process of Continuing Education in Brazil, the conceptions, the forces in dispute in the field of teacher training; and to analyze the relationship of aspects of Continuing Education for basic education teachers in the Federal District, in the initial and final years of Elementary School, in the post-pandemic period. The research is linked to the production of the Study and Research Group on Teacher Training and Performance - GEPPAPE, and constitutes one of the projects that integrate the Research: Observatory of Basic Education: impacts of the pandemic on the rights to education and the reconfiguration of teaching work, research funded by CAPES that aims to establish an Observatory of Basic Education as an instrument of social control of public education policies. A total of 89 course proposals for teachers of initial and final years were analyzed, developed by the School Unit for Continuing Education of Education Professionals in the Federal District. The analysis revealed categories that allowed us to understand our object beyond appearance, evidencing a local policy in line with the processes of work reconfiguration, in the perspective of capitalist accumulation, through mechanisms of standardization of Continuing Education in the movement of increasing technologization of the process that favors increased control over teaching work, removing the autonomy of the trainer, imposing on them the work rhythm through platformization, in addition to establishing individualization as a form of work, since each trainer performs most of their work at home, which operates in favor of their accountability for the result. The research also revealed that the space of Continuing Education in the Federal District constitutes a space of struggle and resistance of trainers who articulate and collectively build forms to confront the advancement of policies that operate against education. Therefore, although governments and entrepreneurs advance in the deepening of the dismantling of Continuing Education, it remains a disputed field.

Keywords: capital-education relationship, Continuing Education for teachers, initial and final years of Elementary School, post-pandemic.

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, Línea de Investigación Profesorado, Currículo y Evaluación. Su objetivo general es comprender la formación continua en los procesos de reconfiguración de la educación en el período postpandémico, y sus objetivos específicos son: caracterizar la relación capital-educación en la que se inserta la formación de profesores; señalar el proceso de desarrollo de la formación continua en Brasil, las concepciones y las fuerzas en disputa en el campo de la formación de profesores; y analizar la relación de aspectos de la formación continua para profesores de educación básica en el Distrito Federal, en los años iniciales y finales de la educación primaria, en el período postpandémico. La investigación se enmarca en la producción del Grupo de Estudios y Pesquisas sobre Formación y Actuación de Profesores/Pedagogos - GEPFAPe, y constituye uno de los proyectos que integran la Investigación: Observatorio de la Educación Básica: impactos de la pandemia en el derecho a la educación y la reconfiguración del trabajo docente, investigación financiada por CAPES que busca establecer un Observatorio de la Educación Básica como instrumento de control social de las políticas públicas de educación. Se analizaron 89 propuestas de cursos para profesores de años iniciales y finales, elaboradas por la Unidad-Escuela de Formación Continua de Profesionales de la Educación en el Distrito Federal. El análisis reveló categorías que permitieron comprender nuestro objeto más allá de la apariencia, evidenciando una política local en consonancia con los procesos de reconfiguración del trabajo, en la perspectiva de la acumulación capitalista, a través de mecanismos de estandarización de la formación continua en el movimiento de aumento de la tecnologización del proceso que favorece el aumento del control sobre el trabajo docente, retirando la autonomía del formador, imponiéndole el ritmo de trabajo a través de la plataforma, además de establecer la individualización como forma de trabajo, ya que cada formador realiza la mayor parte de su trabajo en casa, lo que opera a favor de su responsabilización por el resultado. La investigación también reveló que el espacio de formación continua en el Distrito Federal se constituye en un espacio de lucha y resistencia de los formadores que se articulan y construyen colectivamente formas para enfrentar el avance de las políticas que operan contra la educación. Por lo tanto, aunque los gobiernos y los empresarios avancen en la profundización del desmonte de la formación continua, sigue siendo un campo en disputa.

Palabras clave: relación capital-educación, formación continua para profesores, años iniciales y finales de la educación primaria, postpandemia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bases de pesquisa do Estado do Conhecimento.....	44
Figura 2 – Dados do Censo disponíveis em 2024.....	89
Figura 3 – Número de matrículas na rede de ensino público do DF 2024, por etapa e modalidade.....	89
Figura 4 – Organograma da atual estrutura organizacional da EAPE.....	93
Figura 5 – Organograma da estrutura organizacional utilizada nesta pesquisa.....	94
Figura 6 – Organograma da estrutura organizacional da EAPE 2017.....	215
Figura 7 – Estrutura organizacional da formação continuada da EAPE.....	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos por descritores nas bases utilizadas.....	50
Gráfico 2 - Distribuição dos professores por etapa de atuação.....	90
Gráfico 3 - Quantitativo de professores efetivos e temporários na rede do DF por regionais.....	92
Gráfico 4 – Redução do número de formadores da EAPE entre 2020 e 2024.....	242
Gráfico 5 – Cursos e Turmas por ano – GETEB.....	272

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 – EAPE - vista frontal.....	201
Imagem 2 – EAPE - vista superior.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de Coerência da Pesquisa.....	39
Quadro 2 – Síntese das contribuições de Zeichner, Demailly e Nóvoa à epistemologia da prática.....	173
Quadro 3 – Estratégias para as metas de formação continuada no PDE.....	209
Quadro 4 – Eixo Pedagógico do Programa Escola que Queremos.....	223

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Número e nível de trabalhos encontrados por descritores.....	50
Tabela 2 – Distribuição dos professores por etapas de atuação nas regionais.....	91
Tabela 3 – Nível de formação dos professores do DF.....	92
Tabela 4 – A formação continuada como estratégia para as metas do PNE.....	162
Tabela 5 - Número de cursos que não utilizam a BNCC no referencial teórico por ano.....	266
Tabela 6 – Oferta de cursos por etapas e número total de turmas por ano	270
Tabela 7 – Áreas de oferta de cursos para os Anos Iniciais por ano.....	273
Tabela 8 – Áreas de oferta de cursos para os Anos Finais por ano.....	274

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
ASP – Aprender Sem Parar
ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA - Bahia
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação – Base Nacional Comum para Formação de Professores
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
BOPE – Batalhão de Operações Policiais Especiais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos em Educação e Sociedade
CEE – Comunidade Econômica Européia
CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Comissão Bicameral de Formação de Professores
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019²

² Conforme Fio Cruz, disponível em <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid->

CRE – Coordenação Regional de Ensino
CTD/CAPES – Catálogo de teses e Dissertações da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM - Democratas
DF – Distrito Federal
DIEF – Diretoria de Ensino Fundamental DF
DIOP – Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa – EAPE
DITED – Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação – EAPE
DODF – Diário Oficial do Distrito Federal
DRH – Diretoria de Recursos Humanos DF
EaD – Educação à Distância
EAP – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação / Unidade-
Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC – Estado do Conhecimento
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica
EUA – Estados Unidos da América
EVAE – EAPE vai à Escola
FEDF – Fundação de Educação do Distrito Federal
FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNPE – Fórum Nacional Popular de Educação
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
GDF – Governo do Distrito Federal
GEMEB – Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da
Educação Básica – EAPE
GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de
Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília

GESTRADO/UFMG – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Minas Gerais

GETEB – Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Etapas da Educação Básica – EAPE

GFAI – Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - DF

GITEAD - Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação à Distância - EAPE

GMOP – Gerência de Movimentação de Pessoas - DF

GOET – Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais – EAPE

GPEH – Grupo de Pesquisa em Educação Estado Ampliado e Hegemonia da Universidade de Londrina

Gsuíte – Conjunto de Ferramentas Google

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MBL – Movimento Brasil Livre

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC-USAID – Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*

Moodle – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objetos

MT – Mato Grosso

NEM – Novo Ensino Médio

NEP 13 de Maio – Núcleo de Educação Popular 13 de Maio

ObsEB – Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização não governamental

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PDAF – Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária

PDCA – Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação

PDE – Plano Distrital de Educação

PDES – Plano de Desenvolvimento Econômico e Social

PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PIL – Projeto Interventivo Local
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PM – Polícia Militar
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PND – Programa Nacional de Desestatização
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PPP – Parceria Público-Privada
PRAD – Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida
PREAL – Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAE – Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*
SEB/MEC – Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI – Sistema Integrado de Informações
SIGEAPE – Sistema de Inscrição de cursos EAPE
SINDOC – Setor de Inscrição e Documentação - EAPE
SINEPE/RS – Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SINPRO-DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPRO/RS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SIPAEDF – Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SPF – Seminário Permanente de Formação
SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica do DF
SUGEP – Subsecretaria de Gestão de Pessoas DF

SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação DF

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TPE – Todos pela Educação

TER – Tribunal Regional Eleitoral

THC – Teoria Histórico Crítica

TIDEM – Tempo Integral e Dedicação Exclusiva do Magistério Público DF

UnB – Universidade de Brasília

UCB – Universidade Católica de Brasília

UE – União Européia

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UniCeub – Centro Universitário de Brasília

UNIEB – Unidade de Educação Básica do DF

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução.....	22
1.1 Breve memorial.....	23
1.1.1. O caminho para me tornar professora.....	23
1.1.2. O caminho que me fez militante.....	28
1.1.3. O caminho para a formação de professores.....	31
1.2 Problematização e proposição do objeto.....	34
1.3 Objetivos.....	36
1.3.1 Objetivo Geral.....	36
1.3.2 Objetivos Específicos.....	37
1.4 Justificativa.....	37
2. Estado do Conhecimento.....	41
2.1. A base de pesquisa <i>Scientific Electronic Library Online</i> – <i>Scielo</i>	44
2.2. A base de Catálogo de Teses e Dissertações CTD – CAPES.....	45
2.3. A base de Pesquisa dos Periódicos da CAPES – CAFE.....	47
2.4. A base de Pesquisa BDTD/ IBICT.....	49
2.5. Eixo 1: A formação continuada em tempos de pandemia.....	51
2.6. Eixo 2: Reconfiguração e Reestruturação do trabalho docente em tempos de Pandemia.....	56
2.7. Eixo 3: Intensificação e Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia.....	58
3. Questões de Método e Metodologia.....	72
3.1. O Método em Marx.....	72
3.2. Metodologia de Pesquisa.....	83
3.3. Lócus e Sujeitos de Pesquisa.....	86
3.4. Etapas da Pesquisa.....	95
4. Elementos para compreender a relação Capital-Educação: primeiras aproximações.....	105
4.1. Elementos sobre a constituição do capitalismo no Brasil.....	107
4.2. As determinações capitalistas e a educação no Brasil.....	111
4.3. Novas formas, velhos objetivos: tudo muda para que nada mude.....	123
4.4. Elementos para compreender as diferentes formas de avanço do Capital sobre a Educação.....	135

5.	Elementos do processo de desenvolvimento da Formação Continuada de Professores no Brasil.....	143
5.1.	Formação de Professores: do Brasil colônia à Primeira República.....	145
5.2.	A Formação de Professores: da Era Vargas ao Golpe Militar de 1964...	148
5.3.	A Formação de Professores: das Lutas pela Redemocratização do país aos desdobramentos das Reformas de 1990.....	153
5.4.	A Formação de Professores: do PNE 2014-2024 ao contexto atual.....	161
5.5.	As mudanças conceituais no campo da Formação de Professores.....	167
5.6.	A Formação de professores: projetos em disputa.....	182
6.	A Formação Continuada de Professores no Distrito Federal.....	193
6.1.	A primeira década da EAPE: do governo de José Aparecido ao primeiro governo de Joaquim Roriz.....	193
6.2.	A segunda década da EAPE: do segundo governo de Joaquim Roriz ao governo de José Arruda.....	198
6.3.	A terceira década da EAPE: do governo de Agnelo Queiroz ao governo de Rodrigo Rollemberg.....	205
6.4.	Do início da quarta década da EAPE aos dias atuais: os dois governos de Ibaneis Rocha.....	215
7.	Análise dos dados.....	244
7.1.	Da modalidade de oferta dos cursos.....	244
7.2.	Da carga horária dos cursos.....	248
7.3.	Dos objetivos, conteúdos e fundamentação teórica dos cursos.....	250
7.4.	Da avaliação nos cursos.....	267
7.5.	Da oferta dos cursos por etapas.....	270
8.	Considerações Finais.....	277
9.	Referências.....	282
10.	Apêndices.....	300
11.	Anexos.....	335

1. Introdução

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.
Karl Marx, 1969.

Nesta introdução apresentamos as inquietações, os pontos de partida e o percurso histórico que delimitaram a problemática desta pesquisa intitulada “A EAPE e a Formação Continuada de Professores na Rede Pública do Distrito Federal no Pós-Pandemia: Avanços, Retrocessos e Resistências”, tema de minha pesquisa de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Essa pesquisa está vinculada à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE, e constitui-se como um dos projetos que integram a Pesquisa guarda-chuva: Observatório da Educação Básica: impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente. O projeto é fruto de parceria desenvolvida nos últimos dez anos entre pesquisadores de diferentes instituições e tem como objeto o estudo dos impactos da pandemia sobre o direito à educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente e visa constituir um Observatório da Educação Básica como instrumento de controle social das políticas públicas de Educação e é uma pesquisa financiada pela CAPES.

A oportunidade de cursar o Mestrado em Educação e pesquisar sobre a formação de professores em um contexto político mundial de articulação da direita e avanço do capitalismo pressupõe assumir a responsabilidade por desvelar as formas e mecanismos pelos quais a educação e os trabalhadores da educação têm sido usurpados, o compromisso com o processo de apreensão e interpretação da realidade na perspectiva da classe trabalhadora e a busca por compreender as contradições que se constituem ao longo do processo, de forma a contribuir para a organização dos trabalhadores e o fortalecimento das armas forjadas historicamente por estes nas lutas de classes.

Vislumbro nos estudos desta pesquisa uma oportunidade de adensar os conhecimentos que permitem apreender de forma mais apurada os elementos da realidade em seu movimento, de modo que tanto minha vida pessoal e profissional quanto minha militância sejam enriquecidas para os processos coletivos da classe trabalhadora, pois, partilho do mesmo entendimento que a organização política onde iniciei minha militância “Quem sabe mais, luta melhor!”

Assim, para além das contribuições que se pretende ao campo científico das pesquisas em formação de professores, a escrita deste trabalho também é motivada pela compreensão da necessidade do diálogo com a outra ponta - os colegas professores e os camaradas militantes, de forma que busquei uma escrita não cientificista, que retratasse o que este trabalho é - o esforço de uma trabalhadora da educação por compreender melhor a realidade em que atua a fim de intervir sobre ela de maneira mais precisa.

A Introdução deste trabalho se estrutura em três aspectos: um breve memorial que perpassa minha trajetória pessoal, acadêmica, profissional e militante, pretendendo que este possa contribuir para a compreensão do segundo aspecto - a problemática, as questões que delineiam esta pesquisa de mestrado e seus objetivos, por último, os elementos que justificam esta pesquisa.

1.1 Breve Memorial

1.1.1 O caminho para me tornar professora

Comprovando a frase de Marx utilizada na epígrafe desta introdução, minha história se dá em determinadas condições que me possibilitam e também me limitam a ser quem sou. Como disse Caetano em Dom de Iludir (1977) “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

Sou filha de uma mulher que é chefe de família, que é filha de outra mulher chefe de família, que por sua vez, também é filha de uma mulher que era chefe de família. Essa constituição familiar de mulheres que precisaram dar conta do sustento dos seus e da manutenção da casa em um universo dominado por homens, nos constitui mulheres que precisaram aprender a fazer enfrentamentos, a erguer sua voz e a se impor. A mulher que sou perpassa as mulheres que elas são.

Minha bisavó, a quem só conheço pelas histórias contadas por minha mãe e minha avó, se chamava Sergina, mas é conhecida como Dinha. Mineira, mãe de sete filhos, dentre os quais, minha 'vó' Maria, também mineira, de Montes Claros. A busca por trabalho levou minha bisavó e os filhos até o Paraná, onde passaram por diferentes cidades do estado como trabalhadores rurais, tanto minha bisavó quanto suas crianças. Em Jacarezinho minha avó se casou, teve minha mãe e ficou viúva quando minha mãe tinha apenas dois anos de idade. Depois, se estabeleceram em Londrina, onde por sua vez, era minha avó quem trabalhava nas lavouras de café levando os filhos pequenos com ela.

Minha avó teve quatro filhos, sendo minha mãe a segunda. Minha mãe se chama Laurinda, mas é mais conhecida como 'mãe', 'vó', Lora - para os irmãos e sua mãe e como Laura para os demais. Em Londrina, minha mãe foi "dada" aos sete anos para ajudar uma família nos cuidados com suas três filhas pequenas. A família era da igreja presbiteriana e, no decorrer do tempo, minha avó, minha mãe e minha tia também se tornaram evangélicas. Minha mãe permaneceu com esta família até os seus 18 anos, quando foi trabalhar no comércio. Ela manteve contato com minha avó e os irmãos no período em que morava com a referida família.

Ao visitar Curitiba pela primeira vez, aos dezoito anos, arrumou um emprego nas lojas Hermes Macedo – HM conseguiu uma casa e voltou para Londrina para buscar minha avó e os irmãos. Nas lojas HM, minha mãe conheceu meu pai, casaram e tiveram dois filhos - meu irmão mais novo e eu. O casamento não durou muito.

Nasci em Curitiba, no rigoroso inverno de junho de 1976. Meu pai foi embora de casa quando eu tinha quatro anos e, dentre as poucas lembranças desse período, estão a de morar em uma chácara em Ponta Grossa e voltar com minha mãe e irmão para Curitiba por termos sido abandonados pelo meu pai. Meu pai nos visitou de maneira irregular até meus nove anos e depois sumiu. Não tive notícias dele por dezoito anos. Quando nos reencontramos, eu já era casada e tinha três filhos. Ele faleceu três meses após nosso reencontro.

Apesar das dificuldades existentes neste cenário, tenho lembranças muito boas da minha infância. Minha avó é a avó que permeia nosso imaginário - aquela

senhorinha bondosa que mima os netos de todas as formas. Embora tenha trabalhado a vida toda, recebia todos os nove netos para dormir em sua casa nos finais de semana e, dentro de suas possibilidades, fazia todos os nossos caprichos. A comida dela era a melhor do mundo - posto conquistado posteriormente pela minha mãe. Minha avó era costureira, para além do emprego formal, e tinha muitas encomendas de roupas - numa época em que não era tão comum comprar roupas prontas em lojas, de modo que sempre sobravam tecidos que rendiam roupas novas para mim e mais duas primas.

Minha mãe, mas principalmente minha avó, contam que desde pequena eu queria ser professora e brincava de dar aulas para os pés de milho da minha avó, em cima de um poço que era meu tablado. Mas também me lembro de querer ser cantora, atriz, aeromoça, de modo que o que me levou a ser professora não foi uma vocação.

Minha mãe era bastante exigente e brava - hoje, compreendendo melhor as questões sociais, econômicas e políticas da época, sei das dificuldades enfrentadas para criar a mim e ao meu irmão. Mas ela também era extremamente amorosa, carinhosa e compreensiva, apesar de algumas muitas surras que meu irmão e eu levamos, ela conversava conosco depois de cada uma e se desculpava. Entendo os limites das condições e da época que a forjaram e sei que ela fez o melhor que podia, com muito amor.

Minha escolarização se deu integralmente em escolas públicas da rede estadual de Curitiba. Durante o primário foi possível estudar na mesma escola. Mas a partir do ginásio, precisei mudar de escola diversas vezes por morarmos de aluguel e a cada ano, quando o contrato vencia, a alta no preço não nos permitia permanecer na mesma casa. Ao final do meu ensino fundamental, minha mãe se casou novamente e teve minha irmã, Develyn - doze anos mais nova que eu. Foi ela quem mais tarde me ajudou a cuidar dos meus três filhos quando eles eram pequenos e eu não podia arcar com os custos das escolinhas.

Cursei o Magistério no 2º grau entre 1991 e 1994 no Colégio Estadual Lysimaco Ferreira da Costa sem precisar trabalhar, o que só foi possível pela ajuda que meu padrasto dava à minha mãe. Coursar magistério foi uma segunda opção

depois de não conseguir me inscrever para o processo seletivo para artes cênicas no Colégio Estadual do Paraná. No final do último ano do magistério, em 1994, a Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC abriu inscrições para um concurso para professores com carga horária de 20h. A rede atende as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais. Fui aprovada com boa colocação e convocada logo no início de 1995, quando iniciei minha atuação como professora. Tive muitos professores críticos na minha formação neste período e a primeira participação em atividades políticas no movimento cara pintada, em 1992.

Em 1995, passei no vestibular para química industrial na PUC/PR. Iniciei o curso com a ideia de pagar as mensalidades com o salário de professora e deixar o magistério depois de formada, mas acabei desistindo do curso em 1996, por engravidar e não ter condições de custear um filho e a faculdade. Fui a primeira pessoa da minha família a entrar em uma Universidade. Meu primeiro filho nasceu em 1997, se chama Isaque Murilo e hoje tem 28 anos. Casei-me após seu nascimento.

Os primeiros anos de trabalho foram um grande desafio. O sentimento era de que, realmente, “a teoria na prática era outra”. Sentia um distanciamento entre o que eu havia aprendido para ensinar e o ensinar. Era a época em que havia reprovação, mas não era concebível reprovar mais que 2-3 alunos, de modo que eu tinha que dar conta de ensinar e eles de aprender. Essa necessidade logo no início da carreira me levou aos cursos de formação continuada. Estes fazem parte de todos os meus 30 anos de carreira, completados neste ano de 2025.

Em 1999 Curitiba aderiu aos Ciclos de Aprendizagens, o que causou grande inquietação entre nós, professores, afinal o que mais ouvíamos era sobre o fim da reprovação, as mudanças nas atividades que estávamos acostumadas a utilizar e que não poderiam mais ser utilizadas. Essas diretrizes assustavam as mais novas e revoltava as mais velhas. Sentimo-nos inseguras sobre como atuar, pois a forma como ensinávamos – que era a mesma com que também nos ensinaram – não servia mais.

Até aquele momento eu só havia trabalhado com 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos atualmente), aonde os estudantes já chegavam alfabetizados. Movida pela

necessidade de compreender as mudanças e conhecer as novas ferramentas de trabalho, participei de diversos Congressos e Simpósios de instituições privadas, fora do horário de trabalho e sem financiamentos da Prefeitura. Tive a oportunidade de participar de formações com Rubem Alves, Celso Vasconcellos, Jussara Hoffmann dentre outros educadores que em muito contribuíram para que eu apreendesse as mudanças que ocorriam na educação naquele momento.

Ainda que hoje eu compreenda que esse era um movimento de adequação frente às demandas do desenvolvimento capitalista, também foi um período de formação que em muito contribuiu para que eu me tornasse a professora que me tornei. Essa experiência me faz acreditar que mesmo sob as leis do capital, a formação pode elevar nossos patamares de humanidade e contribuir com a emancipação política na perspectiva da emancipação humana.

Em 2000 passei no meu segundo concurso público em Curitiba e comecei a atuar com 40h efetivas. Durante os primeiros cinco anos da carreira só foi possível atuar com esta jornada de trabalho sob a forma de contratos curtos para substituição das licenças previstas legalmente, em poucos casos era possível suprir a falta de professores, o que garantia um contrato anual, mas não havia uma grande defasagem de professores efetivos na rede naquele momento. Neste ano nasceu meu segundo filho, Israel Maurício, hoje com 25 anos.

Diante dos desafios da implementação dos ciclos de aprendizagem, de posse de uma nova bagagem de conhecimentos e incentivada por uma grande amiga que já era alfabetizadora na escola, Patrícia 'Carioca', assumi minha primeira turma de alfabetização em 2001 e me apaixonei de modo que nunca mais me afastei desta área. O momento em que uma criança lê e compreende o que leu pela primeira vez, é 'mágico'! Vivenciei isto tantas vezes que seria impossível contar e todas sempre possuem este mesmo efeito.

Tive meu terceiro filho em 2002, Ismael Maíke, que hoje tem 23 anos. Em 2006 retornei para a faculdade tendo 11 anos de experiência em sala de aula, certa de que o caminho que eu queria trilhar era na Educação, entrei no curso de Pedagogia. Depois de tantos anos estudando somente conteúdos relacionados à minha área de atuação, com três filhos pequenos e trabalhando 40h; disputar vaga

em uma universidade pública era um sonho distante demais, mesmo para quem queria cursar pedagogia. Iniciei o curso em uma faculdade privada em formato presencial, mas depois dos dois primeiros anos a jornada de 60h fora de casa e os filhos pequenos me levou a optar pela troca para uma faculdade no formato híbrido. Diferentemente dos anos cursados presencialmente, que foram bastante relevantes no meu processo, os anos do curso de formato híbrido em nada contribuíram. As aprendizagens deste período se deram no processo de trabalho e nos cursos de formação continuada.

1.1.2 O caminho que me fez militante

O ano de 2008 foi um divisor de águas em minha vida. Sempre ativa nas greves e movimentos em defesa do ensino público, da valorização dos professores e da melhoria das condições de trabalho, fui convidada a compor a chapa com a situação, que disputava novamente o sindicato dos professores de Curitiba e vencemos, quando então, passei a compor a diretoria liberada da entidade classista SISMMAC - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba - o que mudaria todo o curso da minha vida.

Apesar de uma pretensa criticidade por nunca ter compreendido como natural as desigualdades sociais, eu não tinha nenhum conhecimento sobre a história das lutas de classe, nem do marxismo ou de como se movem e se articulam as forças do campo da esquerda. Tinha uma visão idealista das lutas e dos partidos, para mim, se todos lutam contra o capitalismo não fazia sentido as divisões. Mas, nada como o critério da prática. A forma de operar do grupo que compunha majoritariamente a direção do sindicato há muitos anos quase me levou ao afastamento do movimento, não fosse um militante da fração minoritária, de uma linha de atuação não partidária que me apresentou outras formas de se organizar e lutar. Rafael Furtado, professor de educação física, militante e educador popular do Núcleo de Educação Popular Treze de Maio/SP foi quem me possibilitou conhecer aquela que acabou se tornando a questão central que guia minha vida: a luta de classes.

Marx, através do Manifesto Comunista, me foi apresentado por ele, que além deste, me apresentou muitos textos e livros clássicos e me ensinava no dia a dia

sobre a organização da classe trabalhadora, os processos revolucionários e as transformações sociais decorrentes destes - inclusive os que não deram certo. Esse conhecimento me abriu um mundo que me transformou. Dali em diante todas as minhas escolhas e decisões foram pautadas por estes conhecimentos.

Foi um período intenso de formação contínua que se dava nas leituras, nas visitas às escolas, nas reuniões internas do sindicato, nas ações de organização da base, nos enfrentamentos contra o governo e até em nossos poucos momentos de descanso e lazer fora do trabalho. Passei a militar organicamente na mesma organização que Rafael, uma corrente chamada Luta Socialista - LS, que fazia parte de uma organização nacional denominada ASS/Intersindical. A militância ocupava praticamente todo o meu tempo. Tudo mudava muito rapidamente em mim, e essas mudanças de compreensão de mundo acabaram por acelerar um processo de separação que já estava em curso, assim, decidi me divorciar ao final de 2009.

Neste processo de formação militante, a organização me indicou para participar dos cursos do Núcleo de Educação Popular (NEP) Treze de Maio, em SP. A formação básica do NEP Treze de Maio é organizada em três cursos, chamados 'cursões básicos', sendo eles: Noções Básicas de Economia Política, História das Revoluções e História do Movimento Operário. Eles são ministrados durante uma semana toda, o dia todo, nos meses de janeiro, sendo necessário participar por três anos para obter todos os cursos. Nas semanas dos cursos, os militantes participam de uma espécie de retiro. Os organizadores do Treze alugam um local para uso exclusivo com salas de aula, refeitório e dormitórios, de modo que passamos a semana imersos nas atividades - que são financiadas pelos militantes e suas organizações.

Conforme Silva,

O Núcleo de Educação Popular 13 de Maio (13 de Maio NEP) é uma entidade constituída no bojo do ressurgimento dos movimentos sociais, no início dos anos 1980, ainda na ditadura militar. Desde então, vem desenvolvendo o trabalho de formação política de trabalhadores e trabalhadoras, com viés anticapitalista, inicialmente em São Paulo e posteriormente em vários pontos do Brasil, por meio de centenas de educadores por ela formados (Silva, 2021, p. 19).

A formação mais densa do NEP Treze de Maio é o curso de monitores, que tem duração de dois anos. Realizei este curso entre 2010 e 2012. Este curso é

composto por duas fases: uma com 10 dias de imersão, geralmente em julho, no mesmo formato dos *cursões* básicos de janeiro e a outra que segue ao longo de dois anos com encontros bimestrais com duração de três dias cada. A cada ano os militantes compõem uma turma onde aprofundam os estudos dos textos lidos previamente, principalmente, O Capital, se apropriam de conceitos e categorias marxianas, de concepções de mundo, de sociedade, de homem, de educação na perspectiva da classe trabalhadora, e também se munem de ferramentas metodológicas que os preparam para trabalhar com os cursos introdutórios do Treze junto aos trabalhadores e suas organizações. Ao final destes dois anos, os militantes se tornam monitores do Treze de Maio e podem ministrar os cursos: Como Funciona a Sociedade I e II; Comunicação e expressão; e Análise de Conjuntura - cada um possui em média 16h.

O processo vivenciado nos dois anos do Treze de Maio foi um processo libertador. De família pobre, sem estudos, evangélica, criada desde pequena na igreja eu possuía uma compreensão de vida e de mundo bastante restritos. Os processos históricos de dominação, as armas forjadas pelos trabalhadores organizados e a história das lutas de classes foram internalizados por mim de tal forma que não tinha como não romper com aquelas concepções. Foram muitas lágrimas derramadas ao longo dessa formação, por conhecer as formas de expropriação a que a classe trabalhadora foi submetida, os massacres, as derrotas e também por conhecer o potencial de humanização em nossas tentativas socialistas. Eu sinto a história da nossa classe viva em mim e suas dores me doem profundamente.

Na primeira etapa dos *cursões* básicos do NEP, em janeiro de 2010, no curso de Noções Básicas de Economia Política, conheci os monitores responsáveis por esta formação: a monitória Maria Lídia e o monitor Antônio Carlos - conhecido apenas como Jacaré. Em março de 2010, nosso sindicato em Curitiba convidou Jacaré para realizar uma análise de conjuntura e conduzir o planejamento estratégico da campanha de lutas daquele ano. Ele se tornou meu companheiro de vida desde então.

Foi essa relação que me levou a prestar o concurso para professores em Brasília em meados de 2010. Em 2012, quando convocada, mudei para cá com

meus três filhos, exonerei os dois padrões que possuía em Curitiba após 17 anos de trabalho naquela rede e renunciei à direção do sindicato na minha segunda gestão, de tudo que escolhi deixar, isto foi o mais doído. Além da relação que me motivou, o salário inicial em Brasília era maior que o salário que eu recebia nas duas matrículas em Curitiba, mesmo tendo mais de 10 anos de atuação em cada uma delas, o que pesou na minha decisão.

1.1.3 O caminho para a formação de professores

Ao chegar a Brasília, em julho de 2012, fui atuar na Regional de São Sebastião, minha regional ainda hoje, na Escola Classe Vila Nova. Depois de todos os anos atuando em turmas de alfabetização, recebi uma turma de 4º ano, com muita defasagem no processo de alfabetização, o que me permitiu continuar atuando nesta área. No ano seguinte, a escola definiu que seria piloto para a implementação dos ciclos. Diante dos avanços dos meus estudantes no processo de alfabetização e considerando a experiência trazida dos ciclos em Curitiba, fui convidada para atuar como supervisora da Escola Classe Vila Nova ainda em estágio probatório, o que foi possível por meio de uma autorização do secretário de educação. Para a implementação do projeto piloto dos ciclos atuei em minha escola como multiplicadora da formação para professores ofertada pela EAPE para a implementação do Currículo em Movimento. Aqui começa minha paixão pela atuação na formação continuada de professores.

Com objetivo de atuar na formação continuada de professores em julho de 2015 participei da seleção para o CRA - Centro de Referência para Alfabetização, da Regional de Ensino de São Sebastião - DF e fui selecionada. Passei a atuar como formadora do PNAIC³ - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde permaneci até o encerramento do programa no final de 2018. A atuação com o PNAIC possibilitou unir a paixão pela alfabetização e pela formação continuada. Em 2015 concluí uma especialização em Coordenação Pedagógica pela UnB em

³ Instituído em 2013 e extinto em 2018, o [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC](#) – foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade.

parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, função que não existe em Curitiba, por isso a necessidade de estudos na área.

Mesmo com a satisfação que meu trabalho aqui me proporcionava, o processo de adaptação da vida em Brasília não foi fácil. Pelo contrário, foi bastante difícil e, em muitos momentos, doloroso. Chegar a uma cidade nova, onde eu possuía vínculo apenas com uma pessoa foi me devastando aos poucos. Sentia falta da minha casa, da minha mãe, dos meus irmãos, da minha avó, dos amigos, do trabalho, do sindicato, das visitas nas escolas, das reuniões da organização, sentia falta de passar por ruas conhecidas que carregavam minhas histórias, enfim, sentia falta de tudo e de todos. Um difícil processo de desenraizamento que me fez perceber que eu só era quem eu era naquelas relações. Aqui, eu não era mais eu.

Isso desencadeou uma depressão que foi se aprofundando ao longo dos anos 2014 e 2015, de modo que os três anos seguintes foram marcados por longos atestados, muitas perícias e inúmeros dias de isolamento em meu quarto. Recebi restrição de sala de aula da perícia quando atuava em dupla no PNAIC, o que me deixou muito mal por minha colega ministrar o curso sozinha. Afastei-me da militância organizada. A vida não foi nada fácil neste período, nem para mim, nem para quem estava ao meu redor. Minha mãe, minha irmã e sua família se mudaram para Brasília neste período.

Em 2018 o PNAIC sofreu um longo atraso de forma que o curso só iniciou em setembro e consegui realizá-lo sem afastamentos. Após o encerramento do programa PNAIC no final de 2018 fui convidada pelo subsecretário André Bento, para, em 2019 atuar, como formadora na Subsecretaria de Formação Continuada de Professores do DF - EAPE, no Projeto Aprender Sem Parar – ASP, o que me encheu de alegria, pois atuar na EAPE era um sonho desde o curso para multiplicadores na implementação dos ciclos de aprendizagem. Porém, durante a montagem das turmas foi deferido meu processo definitivo de readaptação - eu não podia mais ser regente de classe. O entendimento daquela gestão da EAPE foi de que eu também não podia assumir como regente nem mesmo as turmas de formação de professores. A dor de ser uma professora que não podia mais atuar em sala de aula ou com os cursos de formação de professores me fez sentir que a vida não tinha mais sentido.

Porém, o cuidado que recebi da minha chefia imediata, Gisele Tacca, e do subsecretário, André Bento, fizeram daquele um ponto de inflexão onde iniciou o meu processo de cura. André me disse que com toda a minha experiência, tanto em sala de aula como na formação continuada dos professores, a sala de aula não era o único lugar onde eu podia contribuir e me convidou para a coordenação dos cursos ofertados aos professores da educação infantil e dos anos iniciais. Naqueles dias tive meu último atestado psiquiátrico.

O trabalho com os professores formadores, com os cursos e cursistas e com aquela gestão me ajudaram a voltar à vida. O trabalho de construção dos cursos era coletivo e tudo ganhou novo sentido. Permaneci como coordenadora por dois anos, até o início de 2021 quando assumi a chefia da gerência em que eu atuava. No período houve uma troca de subsecretário na EAPE e minha chefia imediata optou por não seguir no cargo. Porém, as divergências políticas com a nova gestão na condução dos processos internos na EAPE, que a meu ver, atacava os direitos dos formadores enquanto professores me levaram a entregar o cargo em apenas quatro meses. Dois dias após minha renúncia, em meio ao cenário pandêmico, a então subsecretária da EAPE - Maria das Graças me devolveu para minha regional de origem em São Sebastião sem nenhum comunicado prévio. O mesmo aconteceu com os professores formadores que estavam atuando na coordenação da gerência comigo.

Em setembro de 2021, em meio ao conturbado retorno presencial após o longo período remoto causado pela pandemia Covid-19, voltei para a Regional de Ensino de São Sebastião para atuar novamente como coordenadora intermediária na Unidade de Educação Básica – UNIEB. A chefe do setor havia sido minha cursista do PNAIC o que não só facilitou o retorno como possibilitou um rápido alinhamento para o trabalho. Considerando o foco da rede na recomposição das aprendizagens frente às perdas nos processos de alfabetização decorrentes do período de ensino remoto⁴, elaborei uma formação para professores alfabetizadores fundamentada nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e voltei a atuar com formações sobre alfabetização. Atuei na UNIEB até sair em afastamento remunerado para os estudos desta pesquisa.

⁴ A SEEDF se apoiou em estudos da Fundação Lemman e Instituto Natura para tal informação.

1.2 Problematização e proposição do objeto

Em sete anos de atuação com a formação continuada de professores, não vivenciei nenhum desafio com a dimensão dos trazidos pela pandemia Covid-19⁵, pois ela não apenas ampliou aqueles já postos como trouxe novos. Com a exigência do distanciamento social e o fechamento das unidades de trabalho, a ampliação do uso das ferramentas tecnológicas tornou-se a saída para a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia, elementos que alteraram a organização do trabalho dos professores, que buscaram na formação continuada uma base de conhecimentos para a utilização de tais ferramentas. Frente ao cenário posto, a formação continuada de professores também se adequou a tais necessidades. Desta forma, os elementos presentes na ação cotidiana dos formadores foram alterados das salas de cursos e dos materiais concretos, para o meio virtual e os recursos digitais.

O ensino remoto exigiu conhecimentos pouco utilizados e novos conhecimentos para o trabalho necessário ao desenvolvimento da formação neste período já que, segundo pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG (2020), mais da metade dos professores da Educação Básica (53,6%) não possuíam preparo para ministrar aulas não presenciais e apenas 03 a cada 10 possuíam tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades.

Segundo a pesquisa, as redes de ensino ofereceram os mais variados tipos de suporte aos professores no período de pandemia para a realização das atividades não presenciais – plataforma ou aplicativo pedagógico, materiais impressos, aulas por TV ou rádio, apoio pedagógico, formação continuada e outros. Assim, diante das adaptações impostas pela pandemia, professores não só precisaram ampliar seu repertório de conhecimentos para o trabalho à distância, como tiveram o ritmo de trabalho alterado por esse cenário. Frente a estas

⁵ Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surgimento de uma nova doença provocada por um vírus do tipo coronavírus – a Covid-19. Foi considerada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, com alto risco de se espalhar para outros países ao redor do mundo. Em março de 2020, a OMS avaliou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia. Mais informações em Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/> acessado em 29/01/2025.

mudanças e necessidades das escolas, dos professores e da comunidade escolar, a formação continuada também precisou se adequar para subsidiar o trabalho dos professores da rede pública de ensino do DF, assim como no Brasil.

Da mesma forma aconteceu no retorno ao trabalho presencial que trouxe novas exigências para escolas e professores, com novos elementos de organização do trabalho de modo que a formação continuada novamente passou por ajustes. Diante das muitas adequações para os diferentes momentos vivenciados na formação continuada de professores durante o contexto pandêmico - o período remoto, o híbrido e o retorno ao presencial – compreendemos que a formação continuada pode ter incorporado elementos deste período no pós-pandemia de modo que esta não retomou os patamares anteriores, passando por uma reconfiguração. Assim, consideramos necessário o levantamento dos elementos que foram alterados na formação continuada durante a pandemia Covid-19 a fim de apreendermos o que pode ter sido incorporado por esta no pós-pandemia. Essas mudanças, embora não tenham o caráter de reforma ou de política pública, foram pautadas pelos governos e suas redes em um movimento para adequar o trabalho às restrições que a pandemia impôs como forma de mitigar os prejuízos nos processos de aprendizagens dos estudantes.

Diante desse cenário, as questões que motivam essa pesquisa são: as mudanças ocorridas na formação continuada de professores durante a pandemia incidiram em mudanças no pós-pandemia? Se houve mudanças na formação continuada dos professores decorrentes da incorporação de elementos necessários no período pandêmico, em quais perspectivas formativas elas se deram? A quem interessa tais perspectivas formativas? Os elementos que caracterizaram a intensificação e a precarização do trabalho durante a pandemia foram incorporados à formação continuada de professores no pós-pandemia? A pandemia incidiu em mudanças que caracterizem uma reconfiguração da formação continuada de professores?

Entendendo como necessário desvelar a relação entre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças ocorridas na educação e, por conseguinte, na formação continuada de professores no pós-pandemia, compreendemos como **objeto desta pesquisa a formação continuada de**

professores nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico no Distrito Federal. Para tanto, se faz necessário identificar quais elementos a Pandemia Covid-19 trouxe para a formação continuada para podermos analisar quais permanecem no retorno ao presencial que indiquem uma na reconfiguração na formação continuada de professores.

Deste modo, este trabalho posiciona-se no campo da formação continuada de professores na perspectiva de uma emancipação política na educação que contribua para o fortalecimento dos processos de lutas da classe trabalhadora em direção à emancipação humana. Em acordo com Curado Silva e Limonta (2014), uma formação continuada de concepção crítico-emancipadora, que compreende a realidade como contraditória e dialética, crítica à visão pragmatista, que contribua para a apreensão dos conhecimentos produzidos historicamente e socialmente pela humanidade, que permita compreender as determinações que operam em nossa sociedade e que tenha a educação como arma para os processos de luta pela ruptura com esta sociedade.

No Distrito Federal a Secretaria de Estado de Educação possui uma escola de formação continuada de professores, é neste espaço que nossa pesquisa se concentra. Cabe destacar que durante todo o percurso de pesquisa e coleta de dados, a EAPE encontrava-se organizada ainda sob a estrutura de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, de modo que foram utilizadas neste trabalho as denominações desta estrutura, visto que os dados foram coletados seguindo esta lógica, tais mudanças e estruturas serão abordadas na seção que trata da formação continuada na rede pública do Distrito Federal.

Assim, para o desenvolvimento deste projeto, estabelecemos os seguintes objetivos:

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral:

Compreender a formação continuada nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- a) Caracterizar a relação capital-educação na qual se insere a formação de professores;
- b) Apontar o processo de desenvolvimento da formação continuada no Brasil, as concepções e as forças em disputa no campo da formação de professores.
- c) Analisar a relação dos aspectos da formação continuada de professores do Ensino Fundamental I e II do Distrito Federal - etapas dos anos iniciais e anos finais, no período pós-pandêmico.

1.4 Justificativa

Compreendendo que a docência vai se constituindo “[...] como produto ou funções de relações sociais concretas, objetivas, dentro de uma estrutura social que determina o seu comportamento como indivíduo” (Vazquez, 1997, p.427) tomamos por necessário compreender a estrutura social e o contexto em que se dá a formação continuada, portanto, conhecer o modo de produção e as relações econômicas, políticas e sociais constituídas historicamente sob ele, nas quais se desenvolve o processo educacional brasileiro e, assim, a formação de professores, partindo do pressuposto de que é necessário considerar o meio em que as relações sociais se estabelecem.

Conforme Marx (1982) o modo de produzir a vida material, ou seja, a forma como o conjunto dos homens produz o necessário para comer, beber, vestir, morar, etc. estabelece uma produção social da vida. Nesta produção social da vida “os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (Marx, 1982, prefácio).

Assim, sobre a estrutura do modo de produção social da vida em que se estabelecem determinadas relações sociais de produção conforme seu grau de desenvolvimento se estabelece uma superestrutura política e jurídica que correspondem às formas de consciência social de uma época (Marx, 1982). Esta superestrutura que se ergue sobre um modo de produção, embora determinada por este, também atua sobre ele de maneira determinante numa relação dialética.

Partindo deste pressuposto, temos que: vivemos em uma sociedade capitalista, dividida em classes, onde a classe capitalista é detentora dos meios de produção e a outra classe, a trabalhadora - não detentora dos meios de produção, vende sua força de trabalho. Nesta sociedade, a classe capitalista é dominante justamente por possuir os meios de produção e reprodução social da vida, o que a faz lutar pela manutenção das relações de poder nela existentes.

É neste contexto de interesses antagônicos de classes que abordaremos a formação continuada. Segundo Saviani (1997) na sociedade capitalista, a tendência é tornar o saber elaborado produzido socialmente, propriedade exclusiva da classe dominante por ser considerado um meio de produção, de modo que as políticas no campo da formação continuada são resultados de processos de lutas e disputas pelos interesses de tais classes. Neste sentido, os capitalistas buscam avançar no processo de acumulação do capital estabelecendo, sempre que possível, novas formas de exploração e controle sobre os processos de trabalho.

Diante do exposto e considerando as mudanças ocorridas no trabalho docente frente à pandemia Covid-19 que favoreceram a massificação do uso dos recursos digitais na educação e considerando ainda que a formação continuada também foi afetada da mesma forma pelas necessidades causadas por esta, nos questionamos se a formação continuada em sua dimensão conceitual e operativa foi modificada pela pandemia.

Neste sentido, tendo a perspectiva de classe de que as relações capitalistas incidem sobre a formação dos professores, compreendemos que esta pesquisa tem por relevância acadêmica contribuir com o campo de pesquisa de formação de professores ao elucidar se há uma reconfiguração na formação continuada decorrente das mudanças ocorridas durante a pandemia, ressaltando que não foram encontrados trabalhos sob esta perspectiva na pesquisa do estado do conhecimento⁶. Como relevância social a perspectiva de levantar elementos que favoreçam a leitura e interpretação da realidade na formação continuada de professores na direção de uma formação pública, de qualidade socialmente referenciada, ancorada na busca da emancipação humana consideramos ainda que tais elementos possam contribuir com os processos de lutas e organização da

⁶ O estado do conhecimento será apresentado na seção 2.

categoria dos professores e da classe trabalhadora e, como relevância pessoal, o adensamento desta profissional militante.

Assim, o presente projeto está estruturado da seguinte forma: uma introdução com a aproximação ao objeto em forma de breve memorial, a problematização e proposição do objeto de pesquisa, os objetivos e a justificativa; um segundo capítulo com o estado do conhecimento; um terceiro capítulo sobre as questões do método e metodologia da pesquisa; um quarto capítulo no qual construímos um diálogo sobre a relação capital-educação na qual se insere a formação inicial e continuada de professores; um quinto capítulo com os marcos das políticas educacionais no campo da formação inicial e continuada de professores no Brasil, discutindo as principais disputas e concepções do campo; um sexto capítulo que aborda o desenvolvimento da formação continuada dos professores na rede pública de ensino do Distrito Federal e suas concepções; um sétimo capítulo, onde apresentamos a análise dos dados e, por fim, nossas considerações finais.

Deste modo, elaboramos para esta pesquisa o quadro de coerência apresentado a seguir.

Quadro 1: Quadro de Coerência do Projeto de Pesquisa.

Mestranda: Silmara Ayres de Carvalho. Orientadora: Prof ^a Dr ^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.
Tema: A Formação Continuada dos Professores das Escolas Públicas do DF no pós-pandemia.
Título: A EAPE e a formação continuada de professores na rede pública do Distrito Federal no pós-pandemia: avanços, retrocessos e resistências.
Problema de Pesquisa: A pandemia Covid-19 ampliou os desafios do trabalho docente, além de trazer novos. A ampliação do uso das ferramentas tecnológicas como saída para a continuidade do trabalho docente durante a pandemia alterou a forma de organização do trabalho dos professores, que buscaram na formação continuada recursos para a utilização de tais ferramentas. Desta forma, os elementos presentes na ação cotidiana dos professores foram alterados da sala de aula e dos materiais concretos, para o meio virtual e recursos digitais. Diante das adaptações impostas pela pandemia, professores não só ampliaram seu repertório de conhecimentos para o trabalho à distância, como tiveram o ritmo de trabalho alterado por esse cenário. Frente a estas mudanças e as necessidades das escolas, dos professores e da comunidade escolar, a formação continuada dos professores também precisou se adequar de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino do DF. Assim, o mesmo aconteceu no retorno ao trabalho presencial, que exigiu novas exigências para escolas e professores. Diante das

exigências de adequações para o período pandêmico - o trabalho remoto, o híbrido e o retorno ao presencial - a formação continuada de professores retomou o mesmo patamar do trabalho de formação anterior à pandemia ou houveram elementos desenvolvidos durante a pandemia incorporados a esta?

Questões de Pesquisa: As mudanças ocorridas no trabalho docente durante a pandemia incidiram em mudanças na formação continuada de professores no pós-pandemia? Se houve mudanças na formação continuada dos professores decorrentes da incorporação de elementos necessários ao trabalho docente no período pandêmico, em quais perspectivas formativas elas se dão? A quem interessa tal perspectiva formativa? Os elementos que caracterizaram a intensificação e a precarização do trabalho docente durante a pandemia foram incorporados à formação continuada de professores no pós-pandemia? A pandemia favoreceu uma reconfiguração da formação continuada de professores na perspectiva capitalista de acumulação?

Objeto de Pesquisa: A formação continuada de professores nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico.

Objetivo Geral: Compreender a formação continuada nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar a relação capital-educação na qual se insere a formação continuada de professores.
2. Apontar o processo de desenvolvimento da formação continuada no Brasil, as concepções e as forças em disputa no campo da formação de professores.
3. Analisar a relação dos aspectos da formação continuada de professores da educação básica do Distrito Federal, nas etapas dos anos iniciais e anos finais no período pós-pandêmico.

Técnica / Instrumentos de Pesquisa:

- Análise bibliográfica e documental;
- Triangulação de coleta de dados;
- Análise categorial.

Lócus de Pesquisa: Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do Distrito Federal - EAPE

Sujeito de pesquisa: A formação continuada.

Elaborado pela autora.

Para conhecer as produções científicas desenvolvidas neste campo de conhecimento sobre tal temática foi realizada a pesquisa do tipo estado do conhecimento, apresentada no próximo capítulo.

2. Estado do Conhecimento

*Todo começo é difícil,
isto vale em qualquer ciência.
Karl Marx, 1867.*

Sem a pretensão ou a ilusão de comparar o trabalho aqui apresentado ao trabalho de Marx que se dedicou a apreender e compreender a sociedade capitalista - trabalho pelo qual nos legou uma teoria social - a escolha da epígrafe se dá pelo difícil caminho para a elaboração deste capítulo. Conforme dito anteriormente, o tempo distante dos estudos teóricos e a formação de professora em uma faculdade privada - sem pesquisa e extensão, fizeram deste meu primeiro contato com a pesquisa científica.

Para a elaboração da pesquisa sobre a formação continuada de professores no contexto de pós-pandemia realizamos o Estado do Conhecimento (EC) com o intuito de levantar e analisar a produção científica atual sobre a temática da reconfiguração do trabalho docente na pandemia e as possíveis mudanças ocorridas na formação continuada de professores decorrentes desta reconfiguração. O Estado do Conhecimento

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

Segundo as autoras, Estado do Conhecimento permite ao pesquisador o conhecimento sobre o grau de desenvolvimento das pesquisas em sua área de produção, possibilitando compreender quais os referenciais teóricos, metodologias e perspectivas de análises compõem seu campo de pesquisa e o ajudará a identificar as lacunas presentes, bem como, delinear com maior precisão seu objeto de pesquisa. Além de permitir ao pesquisador compreender como está configurado seu campo de pesquisa, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021), o Estado do Conhecimento contribui ainda para a ruptura dos pré-conceitos que permeiam o pesquisador sobre seu tema.

Para Romanowski e Ens (2006) este tipo de estudo visa compreender o grau de produções em uma determinada área do conhecimento em teses, dissertações, artigos e publicações.

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação prática e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Para este Estado do Conhecimento foram consideradas as etapas definidas em Morosini, Santos e Bittencourt (2021), denominadas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada, elaboradas em planilhas do editor *Excel*, apresentadas no apêndice deste trabalho. Para as autoras, a utilização de tais etapas permite verificar “o rigor científico despendido na pesquisa” (p. 61).

Na primeira etapa, bibliografia anotada, é realizada uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, na qual são extraídas informações como ano de publicação, nome dos autores, título da pesquisa e resumo na íntegra. Conforme as autoras, esta etapa tem por objetivo a organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas.

Realizada a etapa da bibliografia anotada com todas as publicações selecionadas, foi realizada a segunda etapa denominada bibliografia sistematizada que consiste em enumerar os trabalhos e organizá-los em uma tabela com seguintes elementos dos trabalhos: ano de defesa ou publicação, autor (es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nesta etapa é realizada uma seleção mais direcionada dos trabalhos, considerando os objetivos e o objeto do pesquisador, assim, pode ser que alguns trabalhos selecionados na etapa anterior não sejam aderentes ao projeto proposto na pesquisa, de modo que serão desconsiderados.

Por fim, foi desenvolvida a etapa da bibliografia categorizada que consiste em uma análise mais aprofundada dos conteúdos das publicações. Nesta etapa o pesquisador organiza os trabalhos em blocos, por aproximação. Estes blocos são denominados pelas autoras de categorias, sendo estas o principal objetivo desta etapa. As autoras indicam ainda uma etapa opcional, denominada bibliografia propositiva, não desenvolvida neste estado do conhecimento.

O mapeamento realizado e apresentado nesta pesquisa é limitado no tempo e no espaço uma vez que a produção científica não se restringe às publicações consideradas para este estudo, além disto, um estado do conhecimento oferece um

dos diversos pontos de vista possíveis sobre o tratamento de um determinado tema ou questão. Ainda assim acreditamos que este estudo possibilita ao campo uma visão do que foi produzido sobre os efeitos da pandemia no trabalho docente e na formação continuada de professores.

Com o objetivo de averiguar o avanço das pesquisas no campo da formação continuada de professores e das possíveis alterações que esta pode ter sofrido decorrentes de elementos desenvolvidos no trabalho docente durante a pandemia, fez-se necessário verificar as modificações ocorridas no trabalho docente durante este período de modo a levantar os elementos que possam indicar tais mudanças na formação continuada.

Nesta perspectiva, iniciamos a pesquisa do Estado do Conhecimento definindo os descritores⁷ e optamos pela utilização dos operadores booleanos⁸, assim, os descritores para esta pesquisa são: **1) “Formação Continuada” AND pandemia; 2) “Formação Continuada” AND “pós-pandemia”; 3) Reconfiguração do Trabalho Docente AND pós-pandemia e 4) Reestruturação do Trabalho Docente AND pós-pandemia.**

Devido ao baixo resultado de trabalhos encontrados a partir de tais descritores, após a realização da bibliografia anotada com os trabalhos selecionados, consideramos uma nova busca utilizando descritores levantados a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Estes apontavam diferentes formas de como a pandemia modificou o trabalho docente, as quais podem incidir em mudanças na formação continuada de professores.

Assim, buscando compreendermos os elementos decorrentes da pandemia que modificaram o trabalho docente para analisarmos se houve mudanças na formação continuada no pós-pandemia decorrentes desta, realizamos uma nova pesquisa com os descritores: **5) Intensificação do Trabalho Docente AND pós-pandemia e 6) Precarização do Trabalho Docente AND pós-pandemia.**

⁷ Termos padronizados escolhidos por especialistas, organizados de forma hierárquica, de acordo com a terminologia de cada área, de modo a facilitar a localização de dados em bases específicas.

⁸ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. Para mais informações, consulte <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>.

As bases utilizadas para esta pesquisa foram *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação – CAPES/MEC, o portal de periódicos CAPES (CAPES CAFE) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT.

Figura 1: Bases de pesquisa do Estado do Conhecimento



Elaborado pela autora.

Os trabalhos selecionados para este Estado do Conhecimento seguiram os seguintes critérios: **tratar da reconfiguração do trabalho docente**, considerando elementos que indiquem o aumento do grau de exploração do trabalho dos professores na pandemia e no pós-pandemia **e a possível relação desta com mudanças na formação continuada de professores em tempos de pandemia e pós-pandemia nos anos iniciais da educação básica em redes públicas de ensino.**

2.1 A Base de Pesquisa *Scientific Electronic Library Online - Scielo*

A busca no *Scielo* com os descritores “Formação Continuada” AND Pandemia resultou em doze (12) artigos aos quais foram aplicados os filtros

“Português e Brasil”, resultando em oito (08) trabalhos e com o filtro “educação” o resultado foi de três (03) trabalhos que não dialogam com o foco da pesquisa.

A busca pelos descritores “Formação Continuada” AND “pós-pandemia”; Reconfiguração do Trabalho Docente AND pós-pandemia; Reestruturação do Trabalho Docente AND pós-pandemia e Intensificação do Trabalho Docente AND pós-pandemia não apresentaram nenhum resultado.

Os descritores Precarização do Trabalho Docente AND pós-pandemia resultaram em quatro (04) trabalhos, dos quais dois (02) dialogam com a proposta deste estudo, os outros dois possuem foco no nível superior, que não faz parte de nosso recorte neste estudo.

Deste modo, os trabalhos encontrados nesta base e selecionados para este estudo foram dois (02) artigos intitulados “Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal”, de Lia Machado Fiuza Fialho e Vanusa Nascimento Sabino Neves, de 2022, e “Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia Covid-19, de Maria da Conceição Ribeiro Troitinho, Ivonilce Brelaz da Silva, Maiana Maia Sousa, Adriana Damascena da Silva Santos e Caio Maximino, também de 2022.

2.2 A Base de Catálogo de Teses e Dissertações CTD - CAPES

A pesquisa na base CTD/CAPES com os descritores “Formação Continuada” AND pandemia, resultou trezentos e oitenta e quatro (384) trabalhos, nos quais foram aplicados os filtros “área de concentração: educação”, resultando em oitenta e um (81) trabalhos. Foram selecionados para este Estado do Conhecimento quatro (4) a partir do título dos trabalhos e, após a leitura dos resumos, duas (02) dissertações foram selecionadas para nossos estudos.

Com os descritores “Formação Continuada” AND “Pós-pandemia” o resultado foi de dezessete (17) trabalhos e após a aplicação do filtro ‘área de concentração: educação’, restou um (01) trabalho já contemplado na busca do descritor anterior e excluído segundo critério estabelecido.

A busca com os descritores Reconfiguração do trabalho docente AND pandemia, não retornou nenhum trabalho, da mesma forma que os descritores Reestruturação do trabalho docente AND pandemia.

Utilizando os descritores Intensificação do trabalho docente AND pandemia, obtivemos oito (8) trabalhos, e após a leitura dos resumos, uma (01) dissertação selecionada para este Estado do Conhecimento.

Com o uso dos últimos descritores nesta base, Precarização do trabalho docente AND pandemia, o resultado inicial foi de vinte e um (21) trabalhos, nos quais foi aplicado o filtro 'área de concentração: educação', resultando em oito (8) trabalhos. Após a leitura dos resumos, uma (01) dissertação foi selecionada para os estudos desta pesquisa.

Assim, face os resultados encontrados nesta base de pesquisa, foram selecionadas quatro (04) dissertações para este Estado do Conhecimento.

Sob o descritor "Formação Continuada AND pandemia, temos as seguintes dissertações: "Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia Covid-19: um estudo de caso na perspectiva deocolonial", da Universidade de Caxias do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa, pela orientanda Denise Machado Moraes, em 2022. E "Significações atribuídas por professores da rede municipal de ensino de São Paulo para a formação continuada realizada em tempos de pandemia", pela UNIFESP, orientada pela Profª. Drª Itale Luciane Cericato, desenvolvida por Luciana Miyano, em 2022. Sob o descritor "Intensificação do trabalho docente AND pandemia", as dissertações: Precarização e Intensificação do trabalho docente durante a pandemia Covid-19: uma análise do ensino remoto na EMEB Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá – MT", de Tatielly Angelina Pires, sob orientação da Profª. Drª. Marilsa Miranda de Souza, em 2022, pela Universidade Federal de Rondônia e "Precarização do trabalho docente em tempos de emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista – BA", elaborado por Karine Barbosa dos Santos, de orientação da Profª Drª Arlete Ramos dos Santos, em 2022, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2.3 A Base de Pesquisa dos Periódicos da CAPES - CAFE

A busca no portal de periódicos da CAPES – CAFE com os descritores “Formação Continuada” AND pandemia apresentou cento e trinta e oito (138) trabalhos, dentre os quais cento e trinta e sete (137) artigos e uma (01) dissertação com foco nos saberes e fazeres docentes na educação infantil, não sendo considerada para este estudo, conforme critérios de exclusão. Utilizando a busca avançada e o filtro “título”, o resultado apresentou dezessete (17) artigos. Após a leitura dos resumos, apenas um (01) trabalho se encaixa nos critérios citados anteriormente para esta pesquisa.

A pesquisa com os descritores “Formação Continuada” AND “pós-pandemia” apresentou três (03) resultados, não sendo nenhum selecionado para esta pesquisa.

O uso dos descritores Reconfiguração do Trabalho Docente AND pós-pandemia apresentou dois (02) resultados na busca, dos quais após a leitura do resumo, um (01) trabalho foi selecionado.

No que se refere à busca pelos descritores Reestruturação do Trabalho Docente AND pós-pandemia foi encontrado um (01) trabalho, que foi selecionado para este estudo.

A utilização dos descritores do Trabalho Docente AND pós-pandemia resultou-nos doze (12) trabalhos dentre os quais quatro (04) foram selecionados para esta pesquisa em acordo com os critérios de exclusão estabelecidos.

A busca com nosso último descritor, Precarização do Trabalho Docente AND pós-pandemia, apresentou trinta e três (33) resultados, nos quais foi aplicado o filtro “título”, resultando em nove (09) trabalhos, dentre quais cinco (05) foram selecionados considerando os critérios descritos.

Dentre os resultados da busca nos periódicos da CAPES, selecionamos doze (12) artigos para estudos nesta pesquisa.

“Formação continuada e ensino na pós-modernidade um ensaio teórico sobre prática docente em tempos e pandemia Covid-19”, de Michell Pedruzzi

Mendes Araújo e Rita Barcelos da Silva, de 2021; pelo descritor “Formação continuada AND pandemia”.

“Percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente em tempos de Covid-19”, de Cleissiane Aguido Gotardo, Ingrid Rodrigues Raposo e Márcia Marlene Stentzler, 2022; sob a busca por “Reconfiguração do trabalho docente AND pandemia”.

“Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória”, de Nelson Diniz, 2020; pelo descritor “Reestruturação do trabalho docente AND pandemia”.

Com o descritor “Intensificação do trabalho docente AND pandemia”, temos os artigos: “Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás”, de Kamylla dos Santos Borges, Cláudia Helena Silva de Araújo e Alessandro Oliveira, 2022; “O teletrabalho durante a pandemia da Covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente”, de Danyela Martins Medeiros, 2021; “A formação de professores em tempos de pandemia, pós-pandemia e conservadorismo político”, de Rosa Maria Exaltação Coutrim e Mônica Maria Teixeira Amorim, 2022, e “A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente”, de Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann, 2020.

Por fim, com o descritor, “Precarização do trabalho docente AND pandemia”, temos “Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19”, de Roberto Leher, 2022; “A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil”, de Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade, 2022; “Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho”, de Renata Guilões Barros Santos, Cláudia Sabino Fernandes, João Gabriel Hübner Gomes, João Henrique Gomes de Farias e Cláudio Nei Nascimento da Silva, 2021; “Educação em tempos de pandemia: ensino remoto e a precarização do trabalho docente no Brasil”, de Maiara Raquel Campos Leal e Guilherme de Freitas Leal, 2021; “A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada”, de Fernanda Fochi Nogueira Insfran, Paulo Afonso Prado,

Samela Estéfany Francisco Faria, Thalles Azevedo Ladeira e Tiago Afonso Sentinelli, Waldyr Barcellos Jr, 2020.

2.4 A Base de Pesquisa BDTD/ IBICT

A pesquisa realizada na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, para os descritores Formação Continuada AND pandemia resultou oitenta (80) trabalhos, após a aplicação do filtro “título”, obtivemos três (03) dissertações, das quais duas (02) foram selecionadas após aplicação dos critérios de exclusão. Dentre as dissertações selecionadas uma já havia sido contemplada na busca pela CTD-CAPES, restando uma (01) dissertação neste descritor.

Para os descritores “Formação Continuada” AND “pós-pandemia” foram encontrados dois (02) dissertações que foram excluídas segundo o critério estabelecido para etapa da educação.

Para a busca Reconfiguração do Trabalho Docente AND pós-pandemia nenhum trabalho foi encontrado, assim como para os descritores Reestruturação do Trabalho Docente AND pós-pandemia.

Já na busca com os descritores Intensificação do Trabalho Docente AND pós-pandemia, foram encontrados cinco (05) trabalhos, nos quais, aplicados os critérios de exclusão, nenhum trabalho foi considerado para este Estado do Conhecimento.

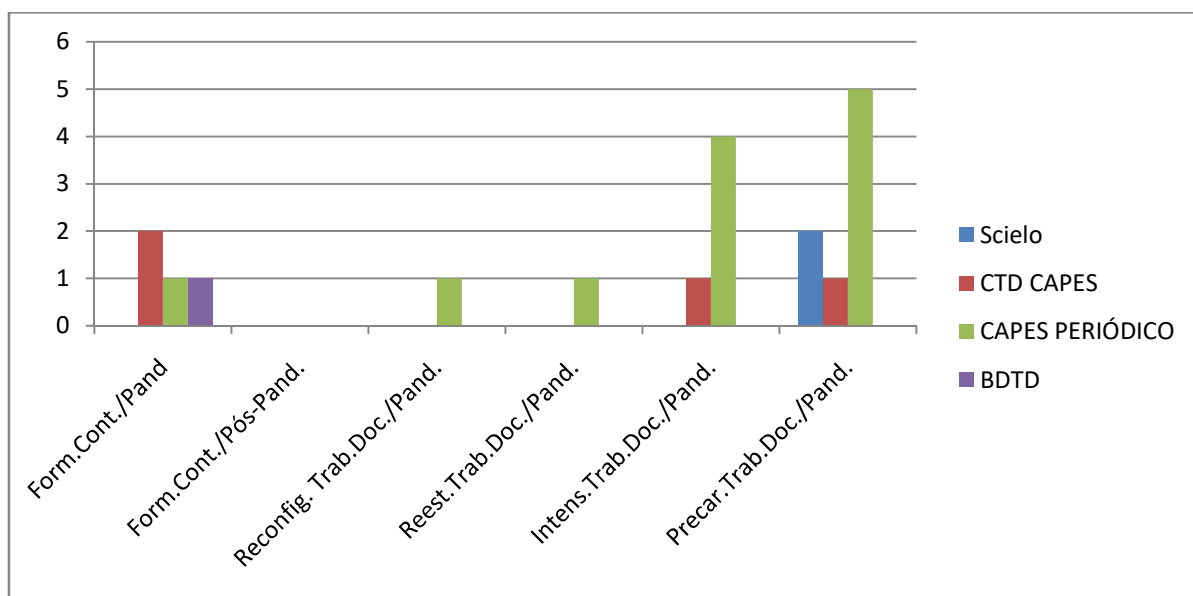
Por fim, a busca pelos descritores Precarização do Trabalho Docente AND pós-pandemia apresentou dezessete (17) trabalhos, sobre os quais foi aplicado o filtro educação, resultando em uma (01) tese que não contempla os critérios definidos para este estudo.

A busca realizada na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, resultou em uma dissertação selecionada para o Estado do Conhecimento desta pesquisa, intitulada “Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados”, da mestrand Luana Rosa de Araújo

Silva, sob orientação da Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado, em 2022, pela Universidade de Brasília/UnB.

Assim, temos a seguinte distribuição dos trabalhos encontrados nos referidos descritores nas bases consultadas.

Gráfico 1: Trabalhos por descritores nas bases utilizadas.



Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico, temos a seguinte distribuição por nível de trabalhos por descritores:

Tabela 1: Número e nível de trabalhos encontrados por descritores.

Descritores	Teses	Dissertações	Artigos
“Formação Continuada” AND Pandemia	—	03	01
“Formação Continuada” AND Pós-Pandemia	—	—	—
Reconfiguração do Trabalho Docente AND Pandemia	—	—	01
Reestruturação do Trabalho Docente AND Pandemia	—	—	01
Intensificação do Trabalho Docente AND Pandemia	—	01	04
Precarização do Trabalho Docente AND Pandemia	—	01	07
Total	—	05	14

Elaborado pela autora.

Desta forma, a investigação resultou em dezenove trabalhos (19) dos quais cinco (05) dissertações e catorze (14) artigos, que foram organizados na planilha bibliografia sistematizada, apresentada no apêndice. Para esta etapa os trabalhos foram organizados conforme a ordem em que foram encontrados nas buscas realizadas em cada base, por descritores, de forma que não se encontram em ordem temporal de publicação.

Após esta sistematização, realizamos a etapa da bibliografia categorizada. Nesta os trabalhos foram agregados por eixos, de modo que os trabalhos encontrados com os descritores ““Formação Continuada” AND pandemia” formam o eixo Formação continuada em tempos de pandemia, considerando que não foram encontrados trabalhos com os descritores ““Formação continuada” AND “pós-pandemia””. Os trabalhos encontrados na busca com os descritores “Reconfiguração do Trabalho docente AND pandemia” e “Reestruturação do trabalho docente AND pandemia” compõem o segundo eixo - Reestruturação do trabalho docente em tempos de pandemia. E o terceiro eixo Intensificação e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia foi composto pelos trabalhos encontrados sob os descritores “Intensificação do trabalho docente AND pandemia” e “Precarização do trabalho docente AND pandemia”. A análise dos trabalhos levantados foi realizada por eixos conforme esta organização. Para análise dos trabalhos foram lidas a introdução, a metodologia e os resultados.

2.5 Eixo 1 - Formação Continuada em tempos de Pandemia

Com o intuito de compreendermos os processos e as modificações ocorridas na formação continuada durante o período da pandemia Covid-19 selecionamos quatro trabalhos, dentre os quais três dissertações e um artigo, resultantes da busca com os descritores ““Formação Continuada” AND pandemia”.

O artigo de Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Rita Barcelos da Silva (2021) sob o título “Formação Continuada e Ensino na Pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de Pandemia Covid-19” buscou refletir sobre a formação continuada como subsídios à práxis pedagógica considerando a realidade emergente do ensino à distância e/ou híbrido. Com um estudo teórico, aportado em Antunes (2014), Bauman (1999), Freire (1996, 2001), Morin (2011, 2015), Nóvoa

(2002, 2009, 2017) e Hall (2001) os autores buscaram provocar reflexões em torno dos desafios trazidos pela pandemia às práticas educativas.

Segundo Araújo e Silva (2021, p. 388) “os desafios do profissional professor apontam a necessidade emergente de formações contínuas “de sentido” que levem o docente à reflexão em torno do novo contexto educacional em que atua – ensino híbrido e/ou virtual”. Os autores apresentam pontos que consideram centrais e que precisam entrar simetria, sendo eles:

O primeiro deles diz respeito à formação continuada, que precisa servir de subsídio à práxis pedagógica, ante às incertezas de uma sociedade globalizada e tecnológica; segundo refere-se às TDICs, ferramentas indissociáveis desse novo modelo de sociedade pós-moderna. E o terceiro nos remete à popularização da ciência, pois as transformações provocadas pelos avanços no campo científico precisam fazer sentido para aqueles que experimentam de sua produção – a sociedade (p. 388). Assim, para tais autores, investir na formação continuada é benéfico tanto para que os profissionais sintam-se seguros ao uso das TDICs, como para que se crie uma cultura científica que seja despertada na formação inicial e posteriormente popularizada (socializada) aos alunos pelo professor em exercício (Araújo; Silva, 2021, p. 388).

A dissertação de Luana Rosa de Araújo Silva (2022) com título “Formação Continuada de Professoras e Professores do Ensino Fundamental - Sentidos e Significados”, pela UnB, teve por objetivo “compreender os significados e sentidos que professoras e professores do Ensino Fundamental elaboram a partir das formações continuadas vivenciadas nos momentos pedagógicos em diferentes tempos e espaços da rede pública de ensino do Distrito Federal” (Silva, 2022, p.10).

O estudo foi realizado “por meio de metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas alicerçadas no método Materialismo Histórico Dialético” (Silva, 2022, p.10), fundamentado epistemologicamente em Pimenta (1999), Santos (2010), Curado Silva (2017), Curado Silva e Cruz (2020), entre outros autores.

A categorização do trabalho foi organizada em núcleos de significação, sendo eles, i) relação teoria e prática; ii) concepção de formação continuada; iii) formação continuada e relação com o trabalho; e iv) formação continuada no contexto da pandemia do Covid-19. Conforme as categorias encontradas, a autora destaca “que a teoria do conhecimento que tem maior destaque no campo das formações continuadas de professoras e professores, vem sendo a epistemologia da

prática” (Silva, 2022, p.158) citando como exemplo o PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁹, que “reverbera a perspectiva de formação pautada em modelos a serem seguidos, priorizando a ressignificação do trabalho docente a partir da ação-reflexão-ação, ou seja, apoiada no cotidiano e distanciada do conhecimento teórico” (Silva, 2022, p. 158 e 159). Segundo a autora,

[...] esses estudos se baseiam em uma visão dicotômica e/ou aplicacionista da relação teoria e prática, afastada da possibilidade da elaboração da práxis, enquanto perspectiva transformadora, alicerçando os momentos formativos de professoras e professores do Ensino Fundamental (Silva, 2022, p.159).

Nesta perspectiva, a autora aponta que os autores que mais têm sido referenciados neste campo de pesquisa difundem a ideia de momentos formativos padronizados, que destacam o saber da experiência e a competência de tomada de decisão pedagógica, de modo que os docentes acabam como os maiores responsáveis pelas mudanças das questões educacionais. Dessa forma, as formações levam à desassociação entre o ato de pensar e fazer o trabalho docente.

A partir dos resultados obtidos em sua pesquisa, a autora destaca “a ineficiência das formações continuadas no exercício do trabalho docente” (Silva, 2022, p.159) e aponta que tal apreensão se dá porque os estudos revelam

[...] que a formação continuada, por vezes, tem sido elaborada e compreendida em uma dimensão mercantilizada, apoiada em instruções e modelos, ditos “facilitadores” do trabalho docente, e incentivadora de um ser docente criativo, flexível e inovador. São formações que têm se afastado do entendimento de que a atividade docente permeia a realidade concreta que a constitui, com todas as suas dimensões: cognitiva, social, afetiva e política; e, ainda, têm desconsiderado as formas de intensificação e precarização a que os docentes estão sujeitos (Silva, 2022, p. 159).

A pesquisa evidencia que “os sujeitos ainda entendem os momentos formativos como modelos e formas de modificar suas práticas e a natureza da função pedagógica” (Silva, 2022, p.161) e aponta questões que carecem de reflexão quando se trata de formação continuada de professores, sendo elas: “Como pensar em formação continuada com o professor e não apenas para o professor? Como

⁹ Instituído em 2013 e extinto em 2018, o [Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC](#) – foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que contou com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade.

constituir sentido na formação continuada de transformação da prática na perspectiva de uma práxis revolucionária?”

Sem a pretensão de dar respostas a tais questões, a autora aponta algumas possibilidades: i) A participação ativa de professoras e professores na proposta de formação continuada; ii) Elevar a condição teórico-prática de estudo de professoras e professores; iii) O tempo e a condição de trabalho para se dedicar a formação continuada; e iv) Políticas públicas.

A dissertação de Denise Machado Moraes (2022) pela Universidade de Caxias do Sul, intitulada “Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia da Covid-19: um estudo de caso na perspectiva decolonial” encontra-se com restrição de acesso solicitada pelo autor, de modo que não foi possível ler a introdução do trabalho, no entanto, pelo resumo foi possível compreender que a pesquisa foi realizada cerca de quarenta (40) professores que compunham o quadro funcional da escola analisada, que foram organizados em três grupos de docentes: um dos grupos foi composto pela equipe de gestão da escola e setores; o outro pelos professores de áreas especializadas, como Educação Física, Artes, História, Geografia, Matemática, entre outras disciplinas e o terceiro grupo foi formado pelos professores de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais de Ensino Fundamental até 5º Ano. Três categorias foram analisadas: “caracterizar a educação frente aos impactos ocasionados pela pandemia da Covid-19; a formação continuada de professores da Rede Pública Municipal de Caxias do Sul, durante a pandemia; e possibilidades para a Educação Básica, da Rede Pública Municipal, no sentido da efetivação do trabalho docente a partir do período da pandemia e pós-pandemia”. A pesquisa aponta para o aumento da sobrecarga de trabalho docente a partir do período da pandemia da Covid-19 e aponta a necessidade na desburocratização das formações pedagógicas.

A dissertação de Luciana Miyano (2022) pela UNIFESP tem por título “Significações atribuídas por professores da rede municipal de ensino de São Paulo para a formação continuada realizada em tempos de pandemia”. A autora aponta relevância social e científica na análise da reorganização do trabalho pedagógico frente à pandemia pelo olhar e voz dos professores como forma de contribuir para compreender em que medida a formação continuada atende às necessidades dos professores. Por meio de entrevistas com foco nas categorias sentido e significado,

necessidades e motivos, observaram-se, segundo a autora, elementos que revelam contradições que apontam para possível reconfiguração do trabalho pedagógico também na perspectiva de resistência à fragmentação entre sentido e significado do fazer docente devido ao sentido pessoal atribuído às atividades de formação.

Assim, os trabalhos que constituem este eixo evidenciam que a pandemia modificou e intensificou o trabalho dos professores e que a formação continuada ainda é vista pelos docentes como momentos que podem propiciar reflexões que contribuam para mudanças em suas práticas pedagógicas; no entanto, os autores que mais têm sido referenciados neste campo de pesquisa difundem a ideia de momentos formativos padronizados, que destacam o saber da experiência e a competência de tomada de decisão pedagógica não contribuindo para uma formação crítica.

Assim, apontamos a necessidade de uma formação continuada que contribua para um trabalho docente na perspectiva da emancipação humana. Uma formação que busque superar a lógica capitalista de separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, coadunando com Curado (2017) quando afirma que

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. Para esse movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz (Curado Silva, 2017, p. 132-133).

Compreendemos que embora a pandemia tenha trazido grandes dificuldades para a formação continuada esta é espaço que fomenta contradições e pode contribuir para um trabalho docente para a humanização, de modo que a

formação continuada crítica segue sendo um eixo essencial para uma educação transformadora.

2.6 Eixo 2 - Reconfiguração e Reestruturação do trabalho docente em tempos de Pandemia

Conforme apontado, agrupamos neste eixo os dois artigos encontrados com a busca pelos descritores “Reconfiguração do Trabalho Docente AND pós-pandemia” e “Reestruturação do Trabalho Docente AND pós-pandemia”, conforme bibliografia categorizada.

O artigo elaborado por Cleissiane Aguido Gotardo, Ingrid Rodrigues Raposo e Márcia Marlene Stentzler (2021) sob o título “Percepções de Professoras sobre a Reconfiguração do Trabalho Docente em Tempos de Covid-19”, que teve por objetivo “analisar as percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente com o ensino remoto no período da Covid-19” (p.139).

O estudo teve caráter qualitativo, numa perspectiva sociocultural e dialoga com autores como Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), entre outros. As autoras compreenderam que o trabalho das professoras foi redimensionado com atividades remotas, ocasionando uma sobrecarga entre atividades profissionais, do lar e a maternidade.

As autoras abordam questões sobre o protagonismo feminino na educação brasileira e apontam que

O estudo evidenciou que a educação enfrenta grandes desafios, acentuados pelo momento vivido. Se por um lado há base legal para atender o momento de pandemia, na prática as dificuldades enfrentadas por discentes e docentes é grande com a sobrecarga a professores, gestores e comunidade escolar. Destacamos o papel historicamente associado às professoras e, no atual contexto elas atuam em meio à desigualdade de condições de acesso à educação. Encontram-se fragilizadas em decorrência das mudanças em suas vidas, por vezes acarretando sérios danos na saúde emocional dos envolvidos (Gotardo; Raposo; Stentzler, 2021, p. 153-154).

Segundo as autoras, “a pandemia terá impactos na formação de estudantes e na sociedade, desdobrando-se também na saúde emocional das docentes que assumem múltiplas funções” (Gotardo; Raposo; Stentzler, 2021, p.140).

No que tange à reestruturação do trabalho docente no pós-pandemia, encontramos o trabalho de Nelson Diniz (2020) com título “Reestruturação do Trabalho Docente e Desigualdades Educacionais em Tempos de Crise Sanitária, Econômica e Civilizatória”. No artigo, o autor afirma que entre “as medidas adotadas para conter a Pandemia Covid-19 no Brasil, a suspensão das atividades escolares está entre as de maior impacto” (p.138), pois, esta medida “impõe uma mudança radical nos modos como a vida é conduzida” (p.138).

Diante do debate gerado em torno do que fazer em tais circunstâncias, o autor defende

[...] que as análises dessas circunstâncias devem levar em conta, principalmente, as dinâmicas contemporâneas de reestruturação do trabalho docente e os condicionantes do acesso desigual a oportunidades educacionais no país. Sustenta-se, igualmente, que é necessário ter em vista os componentes fundamentais da crise, ou melhor, das crises que estão em curso, no Brasil e no mundo, e que vão muito além da urgente dimensão sanitária (Diniz, 2020, p.138).

E aponta que,

[...] apesar de também estar em crise, ainda é decisivo que a Escola, como instituição cujas origens remontam, igualmente, ao contraditório e limitado projeto da modernidade, ofereça o que for possível para que certos valores não sejam completamente deslocados, agravando as consequências da atual crise civilizatória (Diniz, 2020, p.143).

Para o autor, a escola mesmo com crescentes dificuldades, ainda é o espaço de transmissão dos principais valores da vida moderna, como a confiança no conhecimento científico, e que “enquanto a normalidade das atividades nos espaços escolares estiver suspensa, esse mínimo de transmissão de valores, experiências e saberes fica comprometido” (Diniz, 2020, p.144).

A leitura dos trabalhos possibilitou apreender que a pandemia modificou a organização do trabalho docente a partir das atividades remotas e sobrecarregou, principalmente, as mulheres neste cenário. Porém, mesmo diante das dificuldades educacionais enfrentadas historicamente e aprofundadas no contexto da pandemia Covid-19, a escola continua sendo o lócus privilegiado da educação, não apenas para a reprodução da cultura, mas sim para sua construção e elaboração, conforme Gadotti (1995, p. 7) um “[...] local privilegiado de inovação e experimentação político-pedagógica”.

2.7 Eixo 3 - Intensificação e Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia

Neste eixo reunimos os trabalhos encontrados sob os descritores “Intensificação do trabalho docente AND pandemia” e “Precarização do trabalho docente AND pandemia” sendo onze (11) artigos e duas (02) dissertações.

No artigo intitulado “Intensificação do Trabalho Docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás”, os autores Kamylla Pereira Borges, Cláudia Helena dos Santos Araújo e Alessandro Silva de Oliveira, investigaram “A percepção de docentes em relação ao ensino remoto nas práticas educativas, de modo a compreender como ocorreu o processo de intensificação do trabalho docente no contexto da Pandemia de Covid-19 em 2020” (Borges; Araújo; Oliveira, 2022, p.133).

Utilizando como referencial teórico-metodológico acerca da intensificação do trabalho docente Duarte (2010); Oliveira (2006), entre outros; além das respostas de docentes ao instrumento de coleta de dados elaborado. A pesquisa identificou a percepção de professores sobre os referidos temas e evidenciou a intensificação do trabalho docente no contexto pandêmico, como: aumento da carga horária, desgaste no processo de trabalho e responsabilização pelo sucesso do ensino remoto, principalmente, para as mulheres.

A intensificação e autointensificação do trabalho docente não é um acontecimento novo e, tão pouco, pode ser considerado simples, possui múltiplos determinantes que se entrelaçam e se aprofundam, principalmente, após a década de 1990. A pandemia de Covid-19 agravou esse quadro, trazendo novos encargos e sobrecargas para os professores e, acima de tudo, para as professoras, mulheres, que vêem sua jornada de trabalho triplicada, nesse contexto. As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente são precarizadas no que se refere à jornada laboral e na formação para a utilização de tecnologias na organização pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. [...] As percepções docentes dos participantes da educação pública e privada de ensino em Goiás se apresentam como afirmações acerca das dificuldades de utilização das tecnologias e de conciliação com a vida pessoal – em função da intensificação das atividades e das limitações de espaço-tempo para seu desenvolvimento –, impossibilitando, portanto, momentos de formação e de descanso, garantidos, tanto na lei estatutária, como no regime celetista (Borges; Araújo; Oliveira, 2022, p. 149).

As autoras apresentam a relevância pedagógica comprovada acerca da formação para atuação no trabalho docente e indicam a necessidade de prosseguir com estudos que “busquem compreender orientações existentes nas políticas

públicas educacionais e suas articulações com as instituições educativas” (Borges; Araújo; Oliveira, 2022, p. 149).

No artigo “O teletrabalho durante a pandemia da Covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente”, Danyela Martins Medeiros (2021) buscou identificar indicadores que demonstrassem a intensificação do trabalho docente da rede pública do Distrito Federal no período de teletrabalho quando da pandemia Covid-19.

A pesquisa de cunho qualitativo analisou as respostas obtidas no questionário intitulado: O trabalho docente no período remoto, aplicados aos professores da rede pública do Distrito Federal no 2º trimestre da pandemia, e aponta que a junção entre trabalho remunerado e não remunerado no mesmo tempo e espaço origina

[...] a sobrecarga de trabalho, intensificação – indicada pelo alongamento de tempo da jornada, pelo acúmulo de atividades e gestão de resultados com a autorresponsabilização sobre os processos de ensino e de aprendizagem influenciadas pelas dinâmicas atuais das políticas educacionais (Medeiros, 2021, p. 1158).

A autora aponta que há a “necessidade de uma definição de uma jornada remunerada compatível com o trabalho, ou seja, com tempo suficiente para atender as especificidades do trabalho docente e, além disso, que permita o tempo livre para o descanso e lazer ao trabalhador professor” (Medeiros, 2021, p.1170).

As autoras Rosa Maria da Exaltação Coutrim e Mônica Maria Teixeira Amorim (2022) em “Formação de Professores em Tempos de Pandemia, Pós-Pandemia e Conservadorismo Político: Elementos para Análise” buscaram abordar elementos para a análise da formação de professores no tempo atual discutidos no dossiê “Formação docente: as interfaces com a saúde e as tecnologias” (Coutrim; Amorim, 2022, p. 11).

A partir da análise de seis trabalhos selecionados as autoras constatarem que estes apresentam questões que dialogam com a formação docente, tendo como pano de fundo a intensificação do trabalho docente através do uso das tecnologias em tempos pandêmico e pós-pandêmico. Segundo as autoras, o conjunto de textos analisados traz elementos importantes para análise da formação de professores

dentre os quais “as tensões e pressões vivenciadas por estudantes e profissionais da educação, em face do contexto político, social e sanitário que os alcança e que amplia as desigualdades educacionais no país” (Coutrim; Amorim, 2022, p. 16), apontando como imprescindível “o exame do complexo processo de tornar-se professor ou professora, incluindo cuidado com a formação para atuar em contextos diversos” (Coutrim; Amorim, 2022, p.16).

No artigo “A Educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente” das autoras Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lockmann (2020) analisaram o discurso constituído a partir da necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul durante o período de isolamento causado pela Covid-19. Tomando por base empírica notícias de três sites de sindicatos gaúchos (SINEPE/RS, SINPRO/RS e CPERS) e notícias online do jornal Zero Hora publicadas entre 16 de março e 31 de maio de 2020.

A pesquisa desenvolvida pelas autoras, que tem por base a abordagem da análise do discurso de orientação foucaultiana – perspectiva teórica diferente da adotada neste trabalho - evidenciou os efeitos da pandemia sobre o trabalho docente, destacando “o reforço de mecanismos disciplinares, o crescimento das desigualdades, algum otimismo com os efeitos de longo prazo e a intensificação do trabalho docente, associada com a possibilidade de contracondutas” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 2).

A pesquisa revela que os docentes sofreram responsabilização e individualização da maior parte da responsabilidade em lidar com essas questões.

A responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho aumentando a exaustão docente. Há um difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade. Orientações dos sindicatos para lidar com a educação exausta foram significadas neste artigo como práticas de contraconduta, no sentido foucaultiano. Para finalizar e mantendo a atitude crítica, reconhecemos que as práticas de contraconduta são consideradas necessárias na tentativa de conter a exaustão docente. Entretanto, não são entendidas de forma salvacionista, mas paradoxal. Se, por um lado, questionam/limitam as condutas orientadas pelas mantenedoras; por outro, elas as sustentam. Ao priorizar as aprendizagens cotidianas da contingência como conhecimento escolar “dando as costas” para as competências previstas antes da pandemia, continuam a promover aprendizados de leitura, de escrita, de cálculo, de letramentos geográficos, históricos, artísticos, corporais, que mantêm o

processo de escolarização. Desse modo, não deixam de contribuir para o fortalecimento da performatividade escolar. Se, neste momento, a escola não pode parar, a sua continuidade deve-se ao trabalho docente considerado mais efetivo quando mais se aproximar da lógica que pauta a sociedade 24/7 (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 18).

Com os trabalhos encontrados sob a temática da intensificação do trabalho docente no pós-pandemia da Covid-19 pudemos compreender como o referido contexto permitiu que o capitalismo avançasse em suas formas de exploração. O aumento da jornada no teletrabalho, a sobrecarga de atividades, a falta de suporte para desenvolvimentos de novas tarefas - como as atividades virtuais, a responsabilização do docente pelo processo, a perda da dimensão coletiva do trabalho, a flexibilização dos horários, a invasão do espaço da vida profissional na vida pessoal são algumas das transformações ocorridas no trabalho docente que elevaram o patamar de exploração das relações capital-trabalho.

Cabe destacar que a intensificação do trabalho docente não é inaugurada com a pandemia Covid-19, esta apenas contribuiu para o aumento das tensões já existentes no mundo do trabalho.

O trabalho de Roberto Leher (2022) de título “Mercantilização da Educação, Precarização do Trabalho Docente e o Sentido Histórico da Pandemia Covid-19” discute “novas conformações da precarização do trabalho docente como a plataformização do trabalho, engendradas pela particular mercantilização da educação brasileira alavancada por fundos de investimentos e sociedades anônimas” (p.78). O autor ainda conceitua a mercantilização como expressão contemporânea da crise estrutural e da correspondente financeirização, e examina o movimento da mercantilização em curso no país, por meio de categorizações explicativas referenciadas O Capital de Marx, discutindo o

[...] contexto de guerra cultural em curso no Brasil e as novas oportunidades de avanço do capital, em especial das corporações de tecnologia (BigTechs) que, em linha com organismos internacionais, situaram a pandemia de Covid-19 como uma oportunidade de novos negócios na educação (Leher, 2022, p. 78).

Para o autor, as lutas em defesa da educação pública dos últimos anos “são de imenso valor e de enorme alcance para o futuro da educação” (Leher, 2022, p. 98), porém, estas não são suficientes para enfrentar os desafios estruturais da ordem do capital e defende que é urgente impedir “que a educação seja inserida nos

circuitos da financeirização, por intermédio de sociedades anônimas sob controle de fundos de investimentos, e com capital aberto nas bolsas de valores” (Leher, 2022, p. 98) trazendo como exemplo o ministério da educação da China que proibiu a presença de instituições financeiras e com ações nas bolsas de valores na educação básica, superior e na pós-graduação.

Com a mesma urgência aponta para a necessidade de revisão da legislação sobre o controle social das condições de oferta da educação e aponta ainda outros eixos para a defesa da educação pública não mercantil,

Entre as medidas, requalificar a educação a distância aos termos educacionais, revogar o Novo Ensino Médio (NEM) e as Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC), por terem sido impostas por atos antidemocráticos, e ainda revogar as normas que permitem que até 40% dos créditos dos cursos presenciais sejam ofertados na modalidade EaD. Outras medidas imperiosas identificadas na pesquisa dizem respeito aos planos nacionais de carreira, ingresso por concurso público, regime jurídico que assegure a condição de servidor público aos trabalhadores da educação, implementação da dedicação exclusiva na rede pública, assim como de parâmetros nacionais de remuneração associadas à qualificação dos trabalhadores da educação (Leher, 2022, p. 98-99).

O artigo “A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil”, de Fabiana Nery de Lima Pessanha e Regina Aparecida Correia Trindade, (2022) problematizou, em diálogo com os pressupostos marxistas e as concepções do materialismo histórico dialético, a precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas, com ênfase nas alterações provocadas a partir da pandemia da Covid-19 (Pessanha; Trindade, 2022).

Com uma reflexão crítica a respeito das influências ideológicas, econômicas e políticas no trabalho docente em redes públicas de Educação Básica as autoras realizaram suas análises sobre as ofensivas capitalistas e neoliberais que assolam as condições do trabalho dos professores (Pessanha; Trindade, 2022).

Os estudos revelaram que alguns “procedimentos prescritos aos docentes (re)atualizam a precarização em detrimento dos princípios educativo e ontológico do trabalho dos/as educadores/as” (Pessanha; Trindade, 2022, p. 1). As autoras indicam ainda que esta precarização do trabalho docente deve-se aos projetos liberais já praticados antes da pandemia e que se revelam cada vez mais “ofensivos na mercantilização da educação e esvaziamento do sentido político e ontológico do ato de educar” (Pessanha; Trindade, 2022, p. 1).

Para as autoras a pandemia agudizou de forma desigual os processos de disputas históricas e políticas entre diferentes projetos de educação, sociedade e de fazer docente. Neste processo, apontam elementos da precarização do trabalho docente que aumentam a tensão em torno do ato de educar.

[...] a ausência da participação destes nas decisões sobre como desenvolveriam suas práticas pedagógicas diante da realidade pandêmica, cortes salariais, custos extras com equipamentos e com acesso à internet, horas exponenciais de dedicação ao modelo de educação não presencial, levando à ressignificações e tensionamentos em torno do ato de educar (Pessanha; Trindade, 2022, p. 23).

E seguem,

A iminência do empresariamento da educação e das instituições deste modelo virtual, mais rentável às empresas e agências do capital, que já eram evidentes antes da pandemia, precisam ser enfrentadas e combatidas, em defesa do direito à educação pública, democrática, de qualidade socialmente referenciada e de gestão popular. [...] a urgência de se pensar uma outra sociedade, a partir de um posicionamento político e educacional voltado para os processos de emancipação humana, política e social, por meio da valorização política da atuação docente frente aos desafios que visam o esvaziamento ou a mecanização desse sentido (Pessanha; Trindade, 2022, p. 23-24).

Em “Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho”, de Renata Guilhões Barros Santos, Cláudia Sabino Fernandes, João Gabriel Hübner Gomes, João Henrique Gomes de Farias e Cláudio Nei Nascimento da Silva (2021) analisaram os processos de precarização do trabalho docente, em tempos de pandemia da Covid-19, a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho.

A pesquisa foi realizada por meio de ensaio bibliográfico e teve por eixos “as transformações históricas ocorridas no mundo do trabalho a partir da concepção ontológica de trabalho; o trabalho docente e seus principais fundamentos e peculiaridades; os processos de precarização do trabalho docente no âmbito da pandemia” (Santos *et al.*, 2021, p. 33).

Os estudos evidenciaram que as transformações ocorridas no ensino decorrentes da pandemia Covid-19 revelam formas de precarização do trabalho docente, como: sobrecarga, pressões, fusão da vida pessoal com a vida laboral,

estresse e adoecimento, sendo estas condições novas que começam a serem denunciadas sistematicamente na literatura educacional.

As autoras apontam como contradição fundamental do trabalho docente, por um lado ser “estratégico para a consolidação do modelo de sociedade imposto por grupos dominantes; de outro lado, tem perdido reconhecimento social e se tornado mais difícil e penoso, processos agravados ainda mais com a pandemia” (Santos *et al.*, 2021, p. 48), e afirmam que

Não se pode perder de vista o potencial transformador da educação e a dimensão política do trabalho docente. Estas condições exigem a consciência de que a superação da precarização do trabalho docente vai além das questões estruturais, salariais e pedagógicas. Ela pressupõe compreender que o papel da educação é, de um lado, possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e, de outro, a formação para um ideal de ser humano que signifique uma alternativa aos processos históricos de exploração e injustiças que sempre marcaram as relações sociais. Ao levar em consideração esses fundamentos, a noção de trabalho como princípio educativo permite uma reorganização da escola no sentido de não ser uma instância que se subordina cegamente aos determinantes econômicos da sociedade, mas que, além de compreendê-los, participa ativamente da construção de um mundo mais justo, solidário e igualitário.

No artigo de Maiara Raquel Campos Leal e Guilherme de Freitas Leal, que tem por título “Educação em Tempos de Pandemia: Ensino Remoto e a Precarização do Trabalho Docente no Brasil” (2021) a autora elaborou uma reflexão teórica sobre educação em tempos de pandemia, promovendo um debate entre as especificidades do ensino remoto emergencial e a intensificação da precarização do trabalho docente no contexto pandêmico.

Através de análise bibliográfica e documental os autores apontam a existência de “novas reconfigurações da precarização docente, com aspectos de empresário de si mesmo, “youtuberização” e “uberização” da profissão durante a pandemia” (Leal; Leal, 2021, p. 122) o que, segundo os autores, desvirtua a carreira do educador de seu curso histórico.

Segundo os autores, para além do agravamento de problemas sociais que dificultam o processo de aprendizagem, como a falta da merenda escolar, aumento da evasão e maior exposição à violência familiar,

[...] a precarização de todo o processo se expõe ainda na falta de capacitação dos profissionais de educação para lidar com o ensino mediado

por essas tecnologias, atendendo a critérios de produtividade e qualidade que não tem alcançado a todos os envolvidos, respondendo - e mal - apenas às expectativas do sistema capitalista, que procura atingir metas, esquecendo do lado humano que compõe o processo educacional (Leal; Leal, 2021, p. 135).

Para os autores as condições inadequadas às quais foram submetidos professores e alunos durante o ensino remoto, poderá refletir-se na saúde destes futuramente, além de ter prejudicado o planejamento e as ações implementadas para manutenção das aulas remotas.

Em “A Pandemia da Covid-19 como Vitrine da Precarização do Trabalho Docente e da Educação: Desafios para o Ensino em uma Democracia Fragilizada”, Fernanda Fochi Nogueira Insfran, Paulo Afonso do Prado, Samela Estéfany Francisco Faria, Thalles Azevedo Ladeira, Tiago Afonso Sentinelli e Waldyr Barcellos Junior (2020) debatem “o processo antidemocrático construído na educação pública, que responde por seu estrangulamento” (Insfran *et al.*, 2020, p.166).

Segundo os autores,

[...] em meio à pandemia da Covid-19, vozes docentes rompem as mordaças para denunciar as impossibilidades de uma educação democrática após a intensificação dos desmontes, das ameaças de perda de autonomia e da precarização das condições de trabalho/ vida com a imposição intencional, atabalhoada e excludente do ensino remoto (Insfran *et al.*, 2020, p. 166).

E defendem que a “a crise sanitária e o desigual acesso à tecnologia e direitos básicos apontam para a necessidade de uma democracia participativa mais forte, com debate e elaboração coletiva de políticas públicas que garantam saúde e educação para todos” (Insfran *et al.*, 2020, p.166).

Neste sentido, segundo os autores, nossa democracia foi, muitas vezes, “forjada em decisões unilaterais tomadas de cima para baixo - levando em consideração os interesses econômicos das classes dominantes” (Insfran *et al.*, 2020, p.181) e consideram que este momento coloca visibilidade sobre incoerências e desdobramentos de políticas educacionais que promovem a “estrutura meritocrática, competitiva e de capital humano” (Insfran *et al.*, 2020, p.181).

Assim, destacam a necessidade de fortalecer esta democracia via coletividade, concordando com Florestan Fernandes (1980) quanto ao caráter desta.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida (Fernandes, 1980, p.245-246 *apud*, p. 182).

No artigo os autores afirmam que expor as contradições e fragilidades da nossa democracia não significa prescindir dela, mas sim, reforçar a necessidade de fortalecê-la. Neste cenário de fragilidade da democracia e de crise sanitária, compreendem que perda da qualidade da educação concomitante à precarização desenfreada do trabalho docente, promove processos de adoecimentos e autoculpabilização, além de contribuir ainda mais para “minar a luta por uma escola pública democrática e para promover sentimentos de culpa/ insuficiência/ frustração nos profissionais de educação” (Insfran *et al.*, 2020, p.182).

Por fim, apontam para a necessidade de seguirmos

[...] ecoando as vozes das/os colegas professoras/es nas denúncias contra a opressão cotidiana e lutando coletivamente contra o desmonte da educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada a qual tivemos o privilégio de ter acesso (e que queremos como direito universal de todos/todas e não como privilégio de poucos). Seguimos, assim, esperando a construção de uma sociedade na qual o lucro não se sobreponha à vida (Insfran *et al.*, 2020, p.182).

Com o intuito de problematizar aspectos do processo de trabalho de professores da educação básica do estado do Rio de Janeiro, no contexto pandêmico, e sua relação com a saúde, Kátia Reis de Souza, Gideon Borges dos Santos, Andréa Maria dos Santos Rodrigues, Eliana Guimarães Felix e Luciana Gomes (2022) no artigo “Diários de professores (as) na pandemia: registro em cadernetas digitais de trabalho e saúde” tomaram por base os registros diários de professores em suas cadernetas digitais.

Com uma pesquisa social de cunho qualitativo e de natureza participativa, em parceria com o sindicato dos professores de Macaé e região, adotaram como método a análise temática, organizada em dois eixos - do processo de trabalho (remoto) docente e refere-se à saúde, comorbidades pregressas e resistências coletivas.

Os resultados mostram que os professores vivenciam o aprofundamento de formas de opressão, precarização e intensificação do trabalho. Dos muitos desafios observados no trabalho docente durante a pandemia Covid-19, os autores destacam,

[...] o fato de que as mudanças tecnológicas no trabalho docente não surgiram durante a pandemia, mas estão sendo mais fortemente empregadas nesse momento e constituem-se em uma expressão das transformações estruturais do mundo do trabalho (Souza *et al.*, 2022, p. 13).

Para os autores é “imperativo o fortalecimento coletivo das organizações sindicais docentes, de modo a se contrapor às formas de dominação, exploração e, conseqüentemente, de adoecimento docente, em tempos de pandemia” (Souza *et al.*, 2022, p. 13).

O trabalho de Maria da Conceição Ribeiro Troitinho, Ivonilce Brelaz da Silva, Maiana Maia Sousa, Adriana Damascena da Silva Santos e Caio Maximino (2022) intitulado “Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19”, em pesquisa de coortes em duas fases, analisaram o sofrimento psicológico de professores da Educação Básica, na perspectiva da quantidade de trabalho remoto, do gênero, da quantidade de trabalho doméstico e da experiência prévia.

Na etapa 1 do estudo, em que os participantes responderam um questionário online, utilizaram como aporte teórico para análise, os autores utilizaram para avaliar estados de ansiedade o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (Biaggio e Natalício, 1979) e a Escala de Estresse Percebido (Cohen, Kamarck e Mermelstein, 1983). A etapa 2 consistiu em um convite por email de escrita livre para uma pergunta: “O que lhe vem à cabeça quando você pensa nas dificuldades do trabalho pedagógico remoto na pandemia?” e seguiu critérios de saturação (Troitinho *et al.*, 2022, p. 6).

Os resultados das pesquisas mostraram que o trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19 produziu efeitos na "Ansiedade-estado, Afeto negativo e Estresse" percebido, sendo as mulheres as mais afetadas.

Os participantes referenciaram principalmente dimensões laborais negativas e dimensões afetivas quando levados a pensar sobre o trabalho remoto, com menor saturação de respostas relacionadas a dimensões laborais

positivas, à aprendizagem e a questões político-econômicas. Esses resultados sugerem que o trabalho remoto emergencial exacerba o estresse docente, apontando para precarização do trabalho docente e necessidade de implementação de políticas que mitiguem esses impactos (Troitinho *et al.*, 2022, p. 1).

Para os autores “se a progressiva precarização do trabalho docente não for atacada, o trabalho remoto emergencial continuará sendo uma importante fonte de sofrimento psicológico para os docentes” (Troitinho *et al.*, 2022, p. 17).

Na dissertação “Precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia do Covid-19: uma análise do ensino remoto na EMEB Professor José Firmo Rodrigues em Cuiabá - MT” (2023) pela Universidade Federal de Rondônia, Tatielly Angelina Pires analisou as resoluções e decretos publicados pelo Mato Grosso e pelo MEC acerca das medidas de segurança durante a pandemia, o projeto político-pedagógico da escola e realizou entrevistas. A pesquisa revelou que o trabalho do professor se intensificou e se precarizou durante a pandemia, pois a carga horária de trabalho foi aumentada e os recursos tecnológicos para as aulas foram custeados pelos docentes. A autora conclui que a educação mediada pelas tecnologias resulta em intensificação e precarização do trabalho docente, além de ser um caminho para privatização da educação pública.

Karine Barbosa dos Santos em sua dissertação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulada “Precarização do trabalho docente em tempos emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista - BA” (2022) verificou na prática docente durante a precarização do trabalho docente por meio de carências não somente de equipamentos e materiais, mas também na falta de capacitação e formação para os professores. A autora pontua ainda que pelas questões geográficas, a precarização do trabalho dos docentes que atuam na escola ocorreu de forma mais intensa.

A busca para compreendermos as formas como se deram a precarização e a intensificação do trabalho docente no contexto da pandemia foi a que nos resultou a maior quantidade de trabalhos dentre os descritores buscados. Diante deste levantamento observamos que os trabalhos que tratam da precarização e da intensificação do trabalho docente denotam o avanço das formas de exploração do capitalismo sobre o trabalho docente, através da extensão da jornada, do aumento das atividades que geram sobrecarga, da proliferação do uso dos recursos

tecnológicos como meios de intensificar e aumentar a jornada de trabalho e para flexibilização dos horários de trabalho, além de favorecerem a invasão do trabalho no espaço da vida privada. Tais discussões permitem a compreensão de como a pandemia Covid-19 e as medidas tomadas para seu enfrentamento acabaram por favorecer a precarização do trabalho docente e o aumento da exploração do trabalho dos professores.

Os estudos indicaram como as novas práticas adotadas com o intuito de mitigar os danos causados pela pandemia acabaram por contribuir com o aumento do controle nos processos de trabalho que já estavam em andamento no país e que foram ‘acelerados’ pela pandemia. A responsabilização e autoculpabilização pelos resultados dos processos de aprendizagem, os mecanismos de “youtuberização” associados à falta de suporte e formação foram processos que causaram a sobrecarga de trabalho aos docentes e elevaram o grau de adoecimento destes, além de favorecerem as condições para a mercantilização da educação. Tais elementos evidenciam a intensificação e a precarização nas condições de trabalho dos professores denotando as alterações ocorridas no trabalho docente decorrentes da pandemia Covid-19.

Considerando o objetivo deste estado do conhecimento os achados contribuem significativamente não apenas para a compreensão das mudanças ocorridas no processo do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19, mas também na problematização do complexo contexto do mundo do trabalho no qual essa prática está inserida, alargando a compreensão das questões imbricadas neste processo. Diante de tais produções pudemos observar que as medidas tomadas para enfrentamento da Pandemia Covid-19 na educação básica elevaram o grau de exploração capitalista sobre o trabalho docente, estabelecendo novos patamares e formas de precarização e intensificação.

Dentre alguns dos elementos que denotam esse aumento do grau de exploração do trabalho docente, destacamos: o alargamento e extensão das jornadas; a sobrecarga e a sobreposição de atividades; o aumento dos mecanismos de responsabilização e individualização dos docentes pelo processo de aprendizagem, já que os professores perderam o espaço coletivo de trabalho e passaram a buscar individualmente soluções possíveis segundo os conhecimentos

que possuíam dos recursos digitais e conforme suas condições materiais permitiram; a falta de suporte material e pedagógico aos professores e a invasão do espaço privado pelo espaço público, de modo que o trabalho docente foi reconfigurado em tal período.

No que tange a relação destes elementos de reconfiguração do trabalho docente causada pela pandemia e a formação continuada de professores os textos abordam a falta de formação no período pandêmico adequada às necessidades tecnológicas do período; a ineficiência de formação na perspectiva crítica apontando o distanciamento desta com a realidade concreta; a falta de formação na perspectiva da emancipação humana e apontam a necessidade de uma formação continuada de professores como subsídio para a práxis pedagógica, uma formação que busque superar a lógica capitalista de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática, entre o saber e o fazer.

No entanto, todos os trabalhos abordaram a formação no contexto pandêmico e no que se refere às mudanças ocorridas na formação continuada dos professores no pós-pandemia, não foram encontrados trabalhos até a realização deste levantamento.

Desta maneira, entendemos a relevância de pesquisarmos as relações desta reconfiguração do trabalho docente e a formação continuada de professores, de modo a compreender se mudanças provocadas pela pandemia no trabalho docente, também acarretaram mudanças à formação continuada de professores no período pós-pandêmico. Tal pesquisa nos levará a compreender se há uma reconfiguração da formação continuada nesta perspectiva, considerando que esta é um dos elementos essenciais para a constituição do trabalho docente e a organização do trabalho pedagógico.

Seguindo as tendências mundiais de controle e responsabilização, a reconfiguração do trabalho docente possibilitada pela pandemia Covid-19 coloca a educação brasileira em outro patamar de exploração no chamado “novo normal”, agora não mais em caráter emergencial. Os processos de responsabilização e individualização do trabalho potencializam a meritocracia dando destaque às estratégias desenvolvidas individualmente pelos professores durante a pandemia e

favorece a flexibilização do trabalho docente ao estabelecer o formato híbrido de trabalho como novo modelo, elementos que caminham de mãos dadas com a lógica empreendedora.

Este cenário denota a necessidade de uma leitura crítica sobre tais práticas, no intuito de forjar ferramentas para o enfrentamento do avanço da exploração capitalista. Concordamos com Lara (2020) que é fundamental “se apropriar do conhecimento científico acumulado no âmbito dos estudos do trabalho e mobilizar categorias explicativas que ajudem a compreender o que é e o que não é “novo” ou “normal” na educação” (p. 39).

Para o enfrentamento ao avanço da exploração capitalista sobre a educação pública e sobre os trabalhadores da educação em um cenário favorecido pela pandemia Covid-19 consideramos ainda ser primordial a retomada da organização destes trabalhadores, das lutas históricas da educação e da classe trabalhadora - a defesa de uma educação pública, de qualidade na perspectiva humana, para todos, com recursos públicos somente para a escola pública; o fortalecimento das universidades públicas em seu tripé - ensino, pesquisa e extensão; uma formação de professores com perspectiva emancipadora, essencialmente presencial e pública - a nosso ver, são elementos essenciais para uma educação que pretenda contribuir para a superação deste sistema.

Considerando os achados do campo da formação continuada em tempos de pandemia e considerando não haver até o presente levantamento pesquisas que apontem para as mudanças ocorridas nesta no pós-pandemia, apresentamos na próxima seção o método e a metodologia considerados para o desenvolvimento deste trabalho.

3. Questões de Método e Metodologia

[...] uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, logo, para o estudo de qualquer um, é necessário um método específico. [...] Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência.
Vigotski, 1997.

Este capítulo tem por finalidade discutir as questões de método e metodologia do estudo proposto apresentando os fundamentos teórico-metodológicos que o sustentam, os instrumentos e as abordagens que serão considerados para compreender e analisar o problema apresentado por essa pesquisa, qual seja, a possível incorporação de elementos desenvolvidos durante a pandemia para realização da formação continuada dos professores quando do retorno ao presencial no pós-pandemia que denotem uma reconfiguração do trabalho docente.

O método pelo qual buscamos aproximações para compreender o objeto para além da sua aparência com objetivo de apreender seu movimento a fim de desvelar a sua essência é o materialismo histórico-dialético, que tem por base o materialismo dialético e o materialismo histórico.

Ante o exposto e para melhor compreensão das questões de método e metodologia, o capítulo será dividido em três partes: na primeira será explorado o método marxiano e suas categorias: totalidade, contradição, mediação e dialética; na segunda serão apresentados os instrumentos utilizados para a pesquisa e a proposta para análise dos dados e, na última parte, o lócus da pesquisa - a Unidade-Escola de formação continuada dos profissionais de educação do Distrito Federal - EAPE, bem como os sujeitos da pesquisa.

3.1 O Método em Marx

Entendendo que há uma profunda relação entre teoria e método e que em cada ciência a teoria, com seus fundamentos filosóficos, cunha um método para

investigação, como citado por Vigotski na epígrafe, ao falarmos do método em Marx cabe sempre lembrar que Marx não se dedicou à elaboração e escrita de um método, compreendido como um conjunto de técnicas e procedimentos.

O método em Marx foi desenvolvido em seu percurso de estudos e pesquisas num processo de sucessivas aproximações para conhecer seu objeto - a sociedade burguesa. Marx se dedicou a compreender a sociedade burguesa para além de sua aparência, buscando apreender as relações que nela e dela se dão em seu movimento real. O seu modo de fazer para apreender e desvelar a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa indo além da aparência fenomênica - “por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável - é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto” (Netto, 2011, p. 22).

Marx partiu das profundas contradições existentes na sociedade buscando as causas das mazelas sociais e caminhos para superação da realidade. Assim, conforme observamos em Netto, o método em Marx foi forjado na investigação de seu objeto.

Marx empreendeu uma análise da sociedade burguesa, com o objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica. Esta análise, iniciada na segunda metade dos anos 1840, configura um longo processo de elaboração teórica, no curso do qual Marx foi progressivamente determinando o método adequado para o conhecimento veraz, verdadeiro, da realidade social (Mandel, 1968). Isto quer dizer, simplesmente, que o método em Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais - ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisa que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na “Introdução”, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858* (Marx, 1982, p. 3-21) É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida n’O *capital* e a fundação da teoria social de Marx (Netto, 2011, p. 18-19, grifos do autor).

Essa longa jornada combinou o estudo e a ação direta, nos legando uma perspectiva profunda e ampla sobre o estudo dos fatos, dos fenômenos sociais, e das ações humanas coletivas determinantes nos processos sociais. Esses estudos, aprofundados no tempo, produziram uma teoria, uma compreensão crítica da sociedade burguesa, do processo de desenvolvimento capitalista. No movimento

desse estudo, na apropriação do real que passa a ser reproduzido no campo das ideias, Marx nos mostrou um caminho e, nesse sentido, nos legou um método. O método materialista histórico-dialético.

Ao contrário das perspectivas fundamentadas exclusivamente no levantamento empírico, que se movem em busca de leis externas que determinam os movimentos das ações humanas e assim tentam explicar o objeto, o método materialista histórico-dialético busca apreender o objeto de estudo como um processo social dinâmico, que produz o seu próprio movimento histórico a partir de seus condicionantes internos, endógenos, em contínua relação com outros processos sociais conformando uma totalidade.

Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1947b, p. 939); mais ainda: “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (Marx, 1982, p.158). Por isso mesmo, para Marx, não cabe ao próprio cientista “*olhar*”, “*mirar*” o seu objeto - o “*olhar*” é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia “suspeita da distinção entre aparência e realidade” (Santos, 1995, p. 331) (Netto, 2011, p. 22, grifos do autor).

Não se trata assim de um método formulado a priori, conceituado de forma externa ao objeto e que identifica neste os elementos esperados. Conforme Netto (2011, p. 22) o materialismo histórico-dialético tem como ponto de partida do estudo o fato ou conjunto de fatos, o fenômeno, mas visa alcançar a essência do objeto.

Capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

O materialismo dialético tem por um lado uma tradição na filosofia materialista e, por outro, uma concepção na evolução das ideias, baseadas em uma interpretação dialética do mundo, enriquecida pela prática social. O materialismo histórico, por sua vez, estuda as leis sociológicas que caracterizam a sociedade em seu desenvolvimento social e histórico (Triviños, 1987).

Desta forma, compreendemos que

O intelectual materialista dialético evolui em suas concepções com respeito ao mundo e ao homem, de acordo com as conquistas que concretiza o

pensamento científico. O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (Triviños, 1987, p. 23).

Assim, sabendo que o movimento do objeto se dá em determinadas relações sociais no decorrer de processos históricos que levam às mudanças neste, não podemos prescindir da ideia da historicidade em uma pesquisa educacional, considerando que esta deve servir à transformação da essência da realidade social. Nesta perspectiva reconhecemos que “ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, [...] as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história” (Triviños, 1987, p. 51).

Pelos elementos apresentados, justificamos a escolha do materialismo histórico dialético por entendermos que este possibilita captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, “procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças” (Triviños. p. 129) num movimento que

[...] aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (Triviños, 1987, p. 129).

Desta forma, buscaremos identificar na formação continuada as suas contradições em processo, refazendo os seus movimentos históricos, para apreender as suas mudanças e transformações, na busca de uma compreensão dialética do todo.

Esse processo de adensamento do pesquisador na busca por conhecer a essência do seu objeto é, em Marx, teoria. Conforme Netto (2011, p. 20), para Marx (1982, p. 15) a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, que se distingue de outros conhecimentos por sua especificidade: “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - da sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, aspirações e representações do pesquisador”. Assim, teoria para Marx é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (Netto, 2011, p. 21) sabendo que a realidade é sempre mais complexa que as teorias que a explicam.

Podemos compreender o método como a relação que permite ao investigador apreensão do movimento real de um determinado objeto, neste caso, a reconfiguração da formação continuada no pós-pandemia decorrente da incorporação de elementos desenvolvidos nesta durante o período pandêmico.

Nesse sentido, Marx nos orienta que para a apreensão do movimento real de um processo social se faz necessário um profundo trabalho prévio de pesquisa histórica, da análise documental, recolhimentos de dados diversos, descrição, sistematização e organização dos elementos constituintes do fenômeno, ou seja, são as maneiras do pesquisador se apropriar da matéria em suas diferentes formas de desenvolvimento (Netto, 2011, p. 25-26). Portanto, os nossos primeiros passos são a identificação do real aparente do objeto.

Esta investigação prévia se torna nosso ponto de partida para a apreensão concreta da essência do objeto. “Só depois de concluído este trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (Marx, 1999, p. 28). Desta forma, quanto mais o pesquisador se adensa do movimento do objeto em suas relações políticas, econômicas e sociais, ou seja, quanto mais saturado de determinações o objeto estiver, mais rica será a compreensão de sua totalidade. Ao retornar ao objeto saturado das múltiplas determinações, o pesquisador o tem agora não mais como um concreto idealizado, mas sim como um concreto pensado, enriquecido das formas de ser do seu objeto.

Este movimento da apreensão do objeto parte do real aparente, da pesquisa prévia, se aprofunda no curso de sucessivas aproximações em abstrações que identificam e relacionam as determinações do objeto. Esta análise busca estabelecer a arquitetura dinâmica e as contradições que sustentam e movem o processo social, estabelecendo ao final uma síntese, uma compreensão total das múltiplas determinações que explicam o movimento do objeto (Marx, 1999).

Desta forma, o primeiro movimento desta pesquisa foi a busca da história da formação de professores no Brasil, os elementos de sua constituição, as contradições, as forças e concepções em disputa que consolidam suas legislações - que expressam o grau da correlação de forças dessas disputas em determinados

momentos, bem como as mediações necessárias neste movimento, no intuito de compreender o momento atual da formação continuada no Distrito Federal.

A partir desta visão geral do método cabe demarcar certos conceitos que constituem os seus elementos fundantes. Em *A Ideologia Alemã*, publicada pela primeira vez em 1932, Marx e Engels esclarecem que suas análises partem de pressupostos reais - os indivíduos reais em sua ação para produzir e reproduzir a vida - assim,

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco [d]os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real (Marx; Engels, 2007, p.94).

Nesse movimento de produzir e reproduzir a vida socialmente por meio do trabalho, que se dinamiza por contradições geradas no próprio movimento do ato, se constitui o modelo da práxis - unidade da teoria, enquanto reprodução ideal do movimento do real, e da prática. Unidade que nasce da relação homem-natureza.

Os homens produzem a sua própria realidade a partir da sua ação, do seu trabalho sobre a natureza e sobre si próprio, de modo intencional, confirmando assim o homem como um ser de espécie consciente (Marx, 2004). É no movimento de ação do homem sobre a natureza, para suprir suas necessidades, que encontramos o sentido da práxis, uma prática que se dá na unidade com o pensamento humano para solucionar questões reais de sua necessidade.

Segundo Netto (2011, p. 31) a práxis é entendida em Marx e Engels como produtora, pelo trabalho, do ser social e de sua sociabilidade - “*um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a novas superações*” (grifos do autor).

Assim, a realidade humana é criada pela práxis, pela atividade historicamente desenvolvida que se renova e se transforma, mudando o mundo e os homens. Em uma síntese Kosik aponta que:

A práxis na sua *essência* e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto* compreende a realidade (humana e não-humana, a

realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é a prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (Kosik, 1995, p. 222).

Sendo a *práxis* a unidade entre a elaboração intelectual intencional humana de transformar a natureza para suprir suas necessidades e a ação que a concretiza, concordamos com Marx que a atividade humana fundamental é o trabalho. É o trabalho que nos funda enquanto seres que se diferenciam dos animais.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (Marx, 1999, p. 27).

É através do trabalho que transformamos a natureza colocando-a para o suprimento das nossas necessidades e, assim, no mesmo processo social no curso histórico, nos transformamos. Para Marx trabalho é “[...] uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1983 p. 50).

Em *O Capital* (1999, p. 211) Marx define trabalho como “processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, em um processo constituído por três elementos: “a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; os meios de trabalho, o instrumental de trabalho” (Marx, 1999, p. 212).

Assim, entendemos ser necessário diferenciar os elementos do trabalho ontológico - que nos funda enquanto homens - do trabalho realizado sob a sociedade capitalista. Neste sentido, para além da compreensão do trabalho como fundante do ser humano, é necessário compreendermos os elementos que constituem a formação continuada dos professores na rede pública de ensino do Distrito Federal em sua relação social, apreendendo as suas contradições e as suas mediações a fim de nos apropriarmos do movimento do objeto.

Para a apreensão do movimento de seu objeto, desde seus estudos iniciais, a base teórica que organizou o pensamento de Marx foi a filosofia. Ele estudou

desde as formulações dos pensadores gregos até os pensadores contemporâneos e, dentre todas estas, a concepção filosófica de Hegel e a crítica feita por Feuerbach a este contribuíram para a fundamentação do método em Marx e Engels. Dentre tais contribuições localiza-se a dialética de Hegel.

Na Grécia antiga a dialética em seu momento mais desenvolvido foi considerada uma arte que, através do diálogo, era capaz de demonstrar uma tese por meio de uma argumentação que definia e distinguia “claramente os conceitos envolvidos na discussão” (Konder, 2003, p. 7). Hoje, em geral, ela é compreendida como uma forma de refletir sobre a realidade compreendendo-a como dinâmica contraditória e em permanente transformação (Konder, 2003).

No entanto, ao longo dos séculos, prevaleceu uma explicação metafísica de mundo, com uma lógica formal adequada do pensamento para a compreensão da realidade, conforme Konder,

[...] a concepção metafísica, prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em “amarrar” bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente (Konder, 2003, p. 9).

Foi somente a partir do período do Renascimento, da descoberta da América, do desenvolvimento das ciências naturais - momentos fundamentais que marcam a transição do feudalismo para o capitalismo - que a dialética foi, aos poucos, retomada e desenvolvida por diversos filósofos. E, entre o fim do século XVIII e o século XIX, as Revoluções Francesa, Americana e a Industrial na Inglaterra amadureceram o processo histórico no sentido de “[...] permitir aos filósofos uma compreensão dinâmica das transformações sociais” (Konder, 2003, p. 16).

Neste momento histórico temos em Hegel a maior expressão da filosofia clássica alemã e o ápice do desenvolvimento da dialética, porém, em uma concepção de base idealista. Em Hegel a “[...] dialética como *processo de razão* [...]” (Bottomore, 1988, p. 101) que explica o movimento dos processos sociais como complexos totalizantes que se movem em contradições que se resolvem em negações e superações. Triviños aponta que, conforme Marx e Engels, é em Hegel que pela “primeira vez se concebe todo o mundo da natureza, da história e do

espírito como um processo, isto é, em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, intentando além disso pôr em relevo a conexão interna deste movimento em desenvolvimento” (Marx; Engels, 1985 *apud* Triviños, 1987, p. 53).

No entanto, no movimento crítico de incorporação e superação da dialética de Hegel, aponta:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (Marx, 1999, p. 28).

Marx na busca por desvelar a sociedade burguesa, a sua economia política, estuda e identifica as contradições e a dinâmica dessa sociedade e, neste sentido, identifica nesse objeto um movimento dialético do processo social, reafirmando parcialmente o método hegeliano em uma reflexão materialista que o incorpora e supera. Em seu livro *O Capital*, Marx precisa a sua apropriação crítica do método dialético, afirmando:

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas também é a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 1983, p. 20).

Na concepção marxista as formas sociais como os homens produzem e reproduzem a vida constituem relações de produção nos diferentes períodos históricos. Assim, “as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo” (Marx, 2008, p. 50) de modo que toda atividade humana é um processo de ‘totalização’ em que a percepção ou a criação de um objeto pressupõe a existência de um todo mais amplo. Essas relações produzem contradições que para serem compreendidas e superadas exigem uma visão de conjunto com a amplitude adequada (Konder, 2003), em Marx, uma visão de totalidade.

Neste sentido, Triviños (1987, p. 54) afirma que a contradição é “a categoria essencial do materialismo dialético”, pois constitui a forma de ser do objeto, em uma unidade da luta dos contrários que constitui a essência da dialética (Triviños, 1987).

Podemos compreender a dialética como a união dos contrários que, ao manifestar suas contradições, movimentam o objeto, ou seja, a realidade. Estes contrários constituem uma unidade de opostos não sendo possível a existência de um sem o outro, e é a luta entre estes que gera o movimento. Como exemplo clássico, temos a sociedade capitalista cindida em classes - classe dominante e classe trabalhadora, donos dos meios de produção e homens expropriados que nada possuem além da força de trabalho vendida aos donos dos meios de produção, burguesia e proletariado - relações antagônicas que movimentam a sociedade conforme a correlação de forças nas lutas entre as classes, em contradições que só serão superadas com o processo revolucionário que extinguirá a classe dominante, no entanto, ao extinguirmos esta a classe trabalhadora também se extingue.

Nos estudos de Marx sobre a sociedade burguesa são demonstrados os elementos fundamentais do capitalismo, sua estrutura significativa e o seu movimento dinâmico determinado por suas contradições, estes elementos, na obra *O Capital*, surgem límpidos como uma teoria e uma formulação metodológica que constituem uma unidade, uma totalidade (Netto, 2011). Assim,

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um todo constituído por “partes” funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “simples” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que para retornar livremente uma expressão lukacsiana; a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como *um complexo constituído por complexos*) (Netto, 2011, p. 56, grifos do autor).

Na síntese de Bottomore,

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social (Bottomore, 1988, p. 381).

Deste modo, a busca pela totalidade na formação continuada perpassa apreender os complexos que a constituem - o processo da educação no Brasil, a relação capital-educação, as concepções de educação e de formação de

professores em disputa, as relações capital-trabalho na educação pública, as mudanças no processo do trabalho docente na pandemia e, no caso do Distrito Federal, o cenário político-econômico que configuram o contexto da formação continuada, bem como as mediações necessárias ao seu desenvolvimento. Pois, conforme Netto (2011) a apreensão da totalidade se dá por conhecer e desvelar as contradições e mediações que se dão no movimento do objeto, em suas palavras, “cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (p. 57), pois, “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade” (p. 57).

A contradição em Marx é pensada como pólos que se opõem, divergentes e antagônicos, mas que no real das ações humanas, na produção e reprodução da vida, esses constituem uma unidade de contrários necessária que sustenta e move a existência. Um pólo, uma forma social, em um dado processo social, pressupõe a existência do seu pólo contrário (Netto, 2011). A contradição, portanto, é um conceito chave no materialismo histórico dialético e, conforme Netto (2011) fundamentado em Marcuse (1969), Lukács (1970, 1974 e 1979), e Barata-Moura (1977), é uma das três categorias nucleares do método, juntamente com totalidade e mediação. É o fundamento que explica o movimento, pois ao considerar a essência dos processos sociais como uma unidade de contrários nos mostra que o movimento ocorre pela negação e superação dos estados anteriores, num permanente devir. Netto destaca que,

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade [...] (Netto, 2011 p. 57).

Assim, as relações que ocorrem entre as totalidades do objeto, segundo o autor, nunca são diretas, mas são mediadas pela estrutura de cada totalidade e seus níveis de complexidade. Estabelecemos dentro da totalidade interligações, conexões entre as diversas categorias e suas determinações, por meio de algum processo de mediação. Portanto, a mediação é parte integrante do estudo de um processo social. Desta forma, todos os objetos que estudamos têm dimensões percebidas de forma imediata, mas também têm sua dimensão mediata que é identificada na medida em que aprofundamos a pesquisa do objeto na busca por sua essência.

É com base nas categorias teóricas apresentadas que Marx desenvolveu uma perspectiva metodológica que lhe permitiu a formulação teórica adequada à crítica da sociedade burguesa e, assim, nos legou um caminho para o conhecimento - um método. Desta forma, o esforço empreendido nesta pesquisa, com bases nestes elementos, é o de apreender as relações das múltiplas determinações que incidem na formação continuada de professores, sabendo que “tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza real” (Netto, 2011, p. 45).

Aportada neste referencial teórico, nos valem da metodologia a seguir para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Metodologia de pesquisa

Compreendendo que o método é a lente pela qual o pesquisador interpreta a realidade, a escolha dos instrumentos para a pesquisa se deu considerando o aporte teórico que nos sustenta.

Conforme Triviños,

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a ideia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (Triviños, 1987, p. 73).

Assim, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, porém, cabe destacar que as pesquisas fundamentadas no materialismo histórico-dialético não apresentam a falsa dicotomia entre qualitativo e quantitativo, considerando que esta tem raízes positivistas de “aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais” (Triviños, 1987, p. 116) fazendo com que os pesquisadores “terminem seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar” (p. 117). Por considerar a totalidade em movimento os estudos fundamentados na teoria e no método marxista compreendem uma relação entre quantidade e qualidade, na qual elementos quantitativos podem produzir mudanças qualitativas. Dessa forma, elementos quantitativos também servem de base para nossas análises.

Pelos elementos apresentados, a técnica da triangulação na coleta de dados foi escolhida para esta pesquisa por considerarmos ser a que melhor dialoga com nossa base teórica e com nossos objetivos.

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte dos princípios que é impossível conceber a existência de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social (Triviños, 1987, p. 138).

Nesta técnica, o interesse do pesquisador se dirige,

[...] em primeiro lugar, aos *Processos e Produtos centrados no Sujeito*; em seguida, aos *Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade* e, por último, aos *Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito* (Triviños, 1987, p. 139, grifos do autor).

Deste modo, nos fundamentamos em Triviños (1987) para o levantamento dos dados a partir desta técnica. No que tange aos processos e produtos centrados no sujeito, o pesquisador a fim de averiguar as percepções dos sujeitos, pode valer-se de entrevistas, questionários, bem como da análise dos produtos construídos pelos sujeitos. Para este trabalho elegemos analisar os materiais produzidos pelos sujeitos – propostas de cursos e materiais construídos coletivamente pelos formadores da EAPE.

Para coleta de dados desta fase, optamos pela análise documental das propostas de cursos elaboradas pelos professores formadores que atuam na EAPE, bem como de outros documentos construídos por estes no período. Tendo em vista o objetivo de verificar se os elementos utilizados na formação continuada durante a pandemia Covid-19 estão presentes no pós-pandemia, caracterizando uma reconfiguração desta, serão analisados os cursos construídos pelos professores formadores dos Anos Iniciais (AI) e dos Anos Finais (AF) da EAPE, ofertados na Gerência de Formação Continuada para as Etapas - GETEB. A fim de compreendermos o movimento da formação continuada antes da pandemia; os recursos utilizados na formação continuada durante a pandemia; para que por fim, possamos averiguar se no período pós-pandêmico na formação continuada de professores do Distrito Federal estão presentes ou não elementos desenvolvidos para o trabalho na pandemia. Assim, foram analisados os cursos elaborados para as

referidas etapas nos anos de 2018 e 2019 (antes da pandemia), 2020 e 2021 (durante a pandemia) e 2022 (retorno presencial da formação continuada) ao 1º semestre de 2024 (pós-pandemia).

Em relação ao segundo enfoque da técnica da triangulação na coleta de dados - elementos produzidos pelo meio do sujeito, elegemos a análise documental como instrumento por possibilitar reunir uma grande quantidade de informações sobre leis, decretos, portarias e circulares nacionais e distritais, bem como de materiais produzidos pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal – Sinpro-DF (Triviños, 1987).

Para a terceira perspectiva de análise, processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo no qual está inserido o sujeito, optamos pela análise bibliográfica, revisão de literatura em Triviños (1987) na qual buscamos estabelecer as relações contextuais entre a estrutura capitalista e o processo de desenvolvimento da formação continuada de professores. Sobre esta, o autor aponta:

Se o mestrando inicia a busca bibliográfica orientado pelos conceitos básicos de uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar significado aos fatos que estudará, seu caminho será relativamente traçado. A revisão de literatura lhe permitirá familiarizar-se, em profundidade, com o assunto que lhe interessa (Triviños, 1987, p. 99).

Como método de análise de conteúdo elegemos a análise categorial. A análise categorial é uma técnica de pesquisa que envolve a identificação, a classificação e a análise de categorias específicas levantadas do objeto a partir do conjunto de materiais selecionados, o *corpus* da pesquisa, e se dá sob as lentes do referencial teórico que orienta o pesquisador, neste caso, o materialismo histórico-dialético. Este trabalho requer uma análise aprofundada dos dados levantados na pesquisa - os cursos de formação continuada e materiais elaborados pelos formadores da EAPE, as leis, portarias, decretos e outras orientações elaboradas pelas diferentes instâncias da SEEDF, os materiais elaborados pelo Sindicato dos professores do DF - Sinpro, bem como as legislações elaboradas em âmbito nacional que tenham afetado a formação continuada no período analisado.

A análise categorial permite organizar e classificar os dados de maneira sistemática - processo essencial para identificar os padrões, tendências, oposições e

singularidades do movimento do objeto. Assim, com base na codificação inicial, advinda da leitura dos dados, se identificam as categorias significativas que emergem do objeto, a formação continuada. A extração das categorias do objeto é calcada nas categorias do método materialismo histórico-dialético utilizadas por Marx em sua teoria social para desvelar a sociedade burguesa (Oliveira *et al.*, 2013).

Visando a totalidade do objeto, as categorias encontradas são classificadas à luz das categorias do materialismo histórico-dialético - da contradição, da mediação, da práxis, do trabalho. Na análise busca-se desvelar as relações internas e externas entre as categorias considerando as questões históricas, econômicas, políticas e sociais que incidem sobre a formação continuada de professores, procurando não apenas compreender estas relações e suas determinações, mas também contribuir com a mudança social (Oliveira *et al.*, 2013). É nesta fase que se estabelecem as relações entre o objeto e a realidade social ampla, aprofundando conexões que permitam propostas de transformações. Assim, compreendemos que na análise

[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem [...] para descobrir ideologias, tendências, etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário, da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (Triviños, 1987, p. 162).

Sabendo que a elaboração e a seleção do *corpus* de pesquisa, bem como a análise de conteúdo dos materiais levantados estão sob a orientação do referencial teórico do pesquisador, destacamos que a teoria que nos sustenta é a teoria social de Marx, apresentada, principalmente, em sua obra *O Capital*, publicada pela primeira vez em 1867.

Considerando a metodologia e os instrumentos escolhidos para esta pesquisa, passamos à descrição do lócus e caracterização do sujeito desta pesquisa – a formação continuada de professores na rede pública do DF.

3.3 Lócus e sujeito de pesquisa

A formação continuada de professores da rede pública do Distrito Federal - DF é de responsabilidade da EAPE - Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, vinculada à SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica,

mas não exclusivamente. As demais subsecretarias da rede tanto demandam cursos segundo suas necessidades específicas quanto os desenvolvem e ofertam, da mesma forma os cursos podem ser desenvolvidos por qualquer uma das 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF, no entanto, é mais comum que ambas realizem formações pontuais, de forma que é a EAPE que oferta a grande maioria dos cursos para formação continuada dos professores da rede.

Cabe destacar que no Distrito Federal a categoria dos professores da rede pública conquistou nas lutas uma jornada de trabalho, instituída em 1996, que compreende 25 horas em regência de classe e 15 horas em atividades extraclasse (fora do período de regência), período da jornada que recebe o nome de “Coordenação Pedagógica” e é destinada ao desenvolvimento de ações de formação continuada, organização do trabalho pedagógico e demais atividades que envolvam o planejamento do processo ensino-aprendizagem - conquista que caminha na direção da valorização do espaço-tempo para estudos, planejamento e elaboração de atividades do trabalho docente. Assim, as ações de formação continuada da EAPE são realizadas em serviço e contam com a participação de um número significativo de professores.

A EAPE é um setor estratégico responsável por propor, planejar e executar políticas de formação em serviço sendo demandada para a implementação de políticas públicas de outras subsecretarias, bem como, de outros setores do governo e de universidades públicas e privadas no sentido de fomentar o desenvolvimento profissional de professores e demais servidores da carreira assistência, conforme o professor e ex-subsecretário da instituição, André Bento (Distrito Federal, EAPE, 2019).

Cabe destacar que órgão é ainda responsável pelo processo de credenciamento e validação dos cursos de instituições privadas que atuam na formação continuada da rede pública com aval da Secretaria de Educação, sendo tais cursos inclusive aceitos para progressão no plano de carreira dos professores.

Criada pela Resolução nº. 2416 de 10 de agosto de 1988, como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal - EAP, em um momento emblemático da história do país de politização da classe trabalhadora, em que as reivindicações no campo da

educação acompanhavam o movimento geral pela retomada do regime democrático, a EAPE é fruto das lutas da categoria que reivindicava uma formação continuada que qualificasse o trabalho dos professores, assim, nasce uma escola de formação continuada de professores sem similares no Brasil, em que profissionais da rede trabalham na formação continuada de seus próprios pares (Distrito Federal, EAPE, 2019).

Com uma história marcada por avanços e rupturas, sendo a mais marcante o fechamento da EAP no ano de 1993 no governo de Joaquim Roriz (1991-1994) sob a alegação de falta de professores nas escolas e reaberta pouco mais de um ano e meio depois no governo de Cristovam Buarque (1995-1998) passando a se chamar EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, quando passa a abarcar também a formação dos demais trabalhadores da educação.

Neste período a EAPE não possuía espaço próprio funcionando em espaços improvisados, inclusive em espaços do Banco Regional de Brasília – BRB. Somente em 2006 a escola ganhou um local próprio passando a ocupar o espaço da histórica Escola Normal de Brasília fundada em 1969. No capítulo sobre a Formação Continuada no DF abordaremos os avanços e retrocessos da EAPE de maneira mais detalhada.

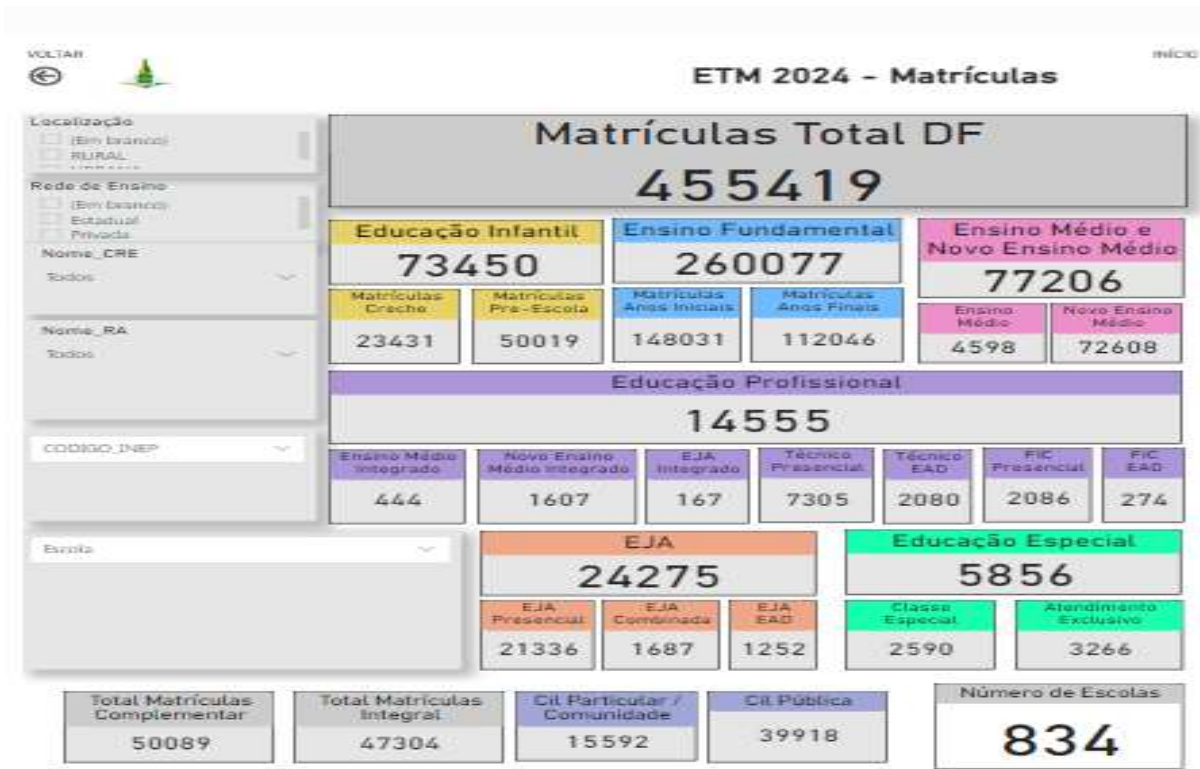
Quanto ao tamanho da rede de professores atendida pela formação continuada na EAPE, embora tenhamos buscado dados atualizados sobre o número de professores efetivos e temporários nos dados gerais do Censo 2023 e 2024 estes não estão disponíveis, tendo sido divulgado nestes anos somente os números referentes às matrículas na rede, conforme figura abaixo.

Figura 2: Dados do Censo disponíveis em 2024.



Fonte: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2024.php>

Figura 3: Número de matrículas na rede de ensino público do DF em 2024, por etapa e modalidade.

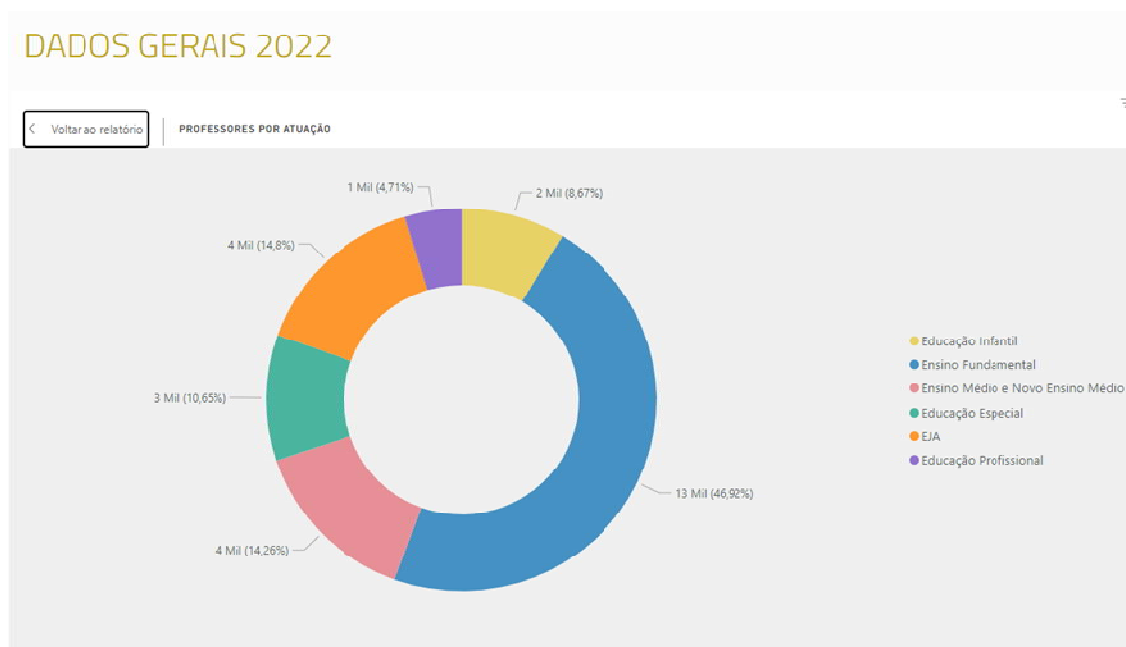


Fonte: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/etm2024.php>

Assim, apresentamos os números de professores da rede conforme os dados gerais do Censo Escolar DF 2022, visto que são os últimos divulgados, a fim de contextualizar o tamanho da categoria à qual a formação continuada realizada pela EAPE se destina, destacando que a formação dos demais trabalhadores da

educação também é realizada por esta, porém, para este trabalho consideramos somente o número de professores.

Gráfico 2: Distribuição dos professores por etapa de atuação.



Fonte: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>

A EAPE é a principal responsável pela formação continuada dos professores e demais trabalhadores da educação da rede pública de ensino do Distrito Federal, que contava com quase 25 mil professores atuando nas 818 unidades escolares, que atendem 476 mil estudantes matriculados, conforme os dados do Censo 2022.

Podemos verificar no gráfico que destes professores, 46,92% atuam no Ensino Fundamental, sendo na EAPE a Gerência de Formação Continuada para as Etapas – GETEB a responsável pelos cursos dos componentes curriculares nos quais atuam estes professores.

Na tabela a seguir, podemos verificar a distribuição dos professores da rede pública do Distrito Federal por Regional de Ensino.

Tabela 2: Distribuição dos professores por etapa de atuação nas regionais.

PROFESSORES POR ATUAÇÃO						
Nome_CRE	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio e Novo Ensino Médio	EJA	Educação Profissional	Educação Especial
	0	0	0	0	0	0
BRAZLÂNDIA	163	549	159	149	50	131
CEILÂNDIA	555	2.108	560	650	211	414
GAMA	192	913	338	332	8	244
GUARÁ	118	535	178	69	96	173
NÚCLEO BANDEIRANTE	195	636	187	204	0	90
PARANOÁ	136	656	205	220	0	74
PLANALTINA	251	1.242	350	341	250	240
PLANO PILOTO	365	1.148	393	550	505	674
RECANTO DAS EMAS	187	718	232	255	0	95
SAMAMBAIA	426	1.007	241	312	0	145
SANTA MARIA	187	700	163	186	0	158
SÃO SEBASTIÃO	141	591	169	111	0	92
SOBRADINHO	190	763	193	269	0	150
TAGUATINGA	359	1.118	487	352	154	349
Total	3.466	12.684	3.855	4.000	1.274	3.029

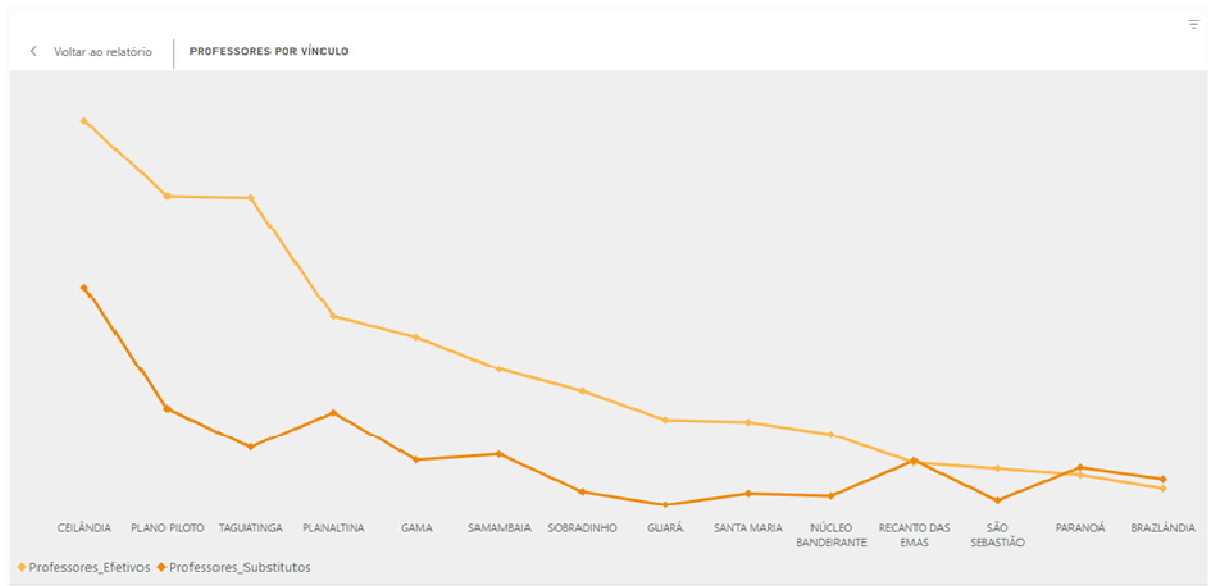
Fonte: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>

Conforme o Censo 2022 a rede pública de ensino do Distrito Federal possuía 12.684 professores atuando nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, sendo a maior concentração destes na Regional de Ceilândia e a menor na Regional do Guará.

No gráfico a seguir apresentamos o tipo de vínculo dos professores que atuam na rede – efetivo ou temporário, pois este gera rotatividade na categoria e variação no número de professores atendidos pela EAPE, pois quando o contrato de trabalho é finalizado antes do final de um curso o professor pode continuar realizando o curso até o fim e o novo contratado também pode realizar cursos. Esta medida foi adotada por haver na rede a compreensão de que esses professores temporários acabam por atuar vários anos na rede¹⁰ por não haver número suficiente de professores efetivos para atendimento dos estudantes. Como podemos ver no gráfico a seguir, algumas regionais possuem um número igual ou superior de professores temporários em relação aos professores efetivos.

¹⁰ Conforme Limeira, J. C. A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal. 2021.

Gráfico 3: Quantitativo de professores efetivos e temporários na rede do DF por regionais.



Fonte: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>

Ainda segundo os dados gerais do Censo 2022 disponíveis no site da Secretaria de Educação o nível de formação dos professores da rede do Distrito Federal está distribuída da seguinte forma:

Tabela 3: Nível de formação dos professores da rede do DF.

Formação dos Professores na Rede do Distrito Federal	
Magistério	101
Médio - outra formação	70
Superior sem licenciatura com magistério	367
Superior sem licenciatura e sem magistério	25
Superior com licenciatura	8.451
Especialização	16.997
Mestrado	1.710
Doutorado	242
Pós-doutorado	24

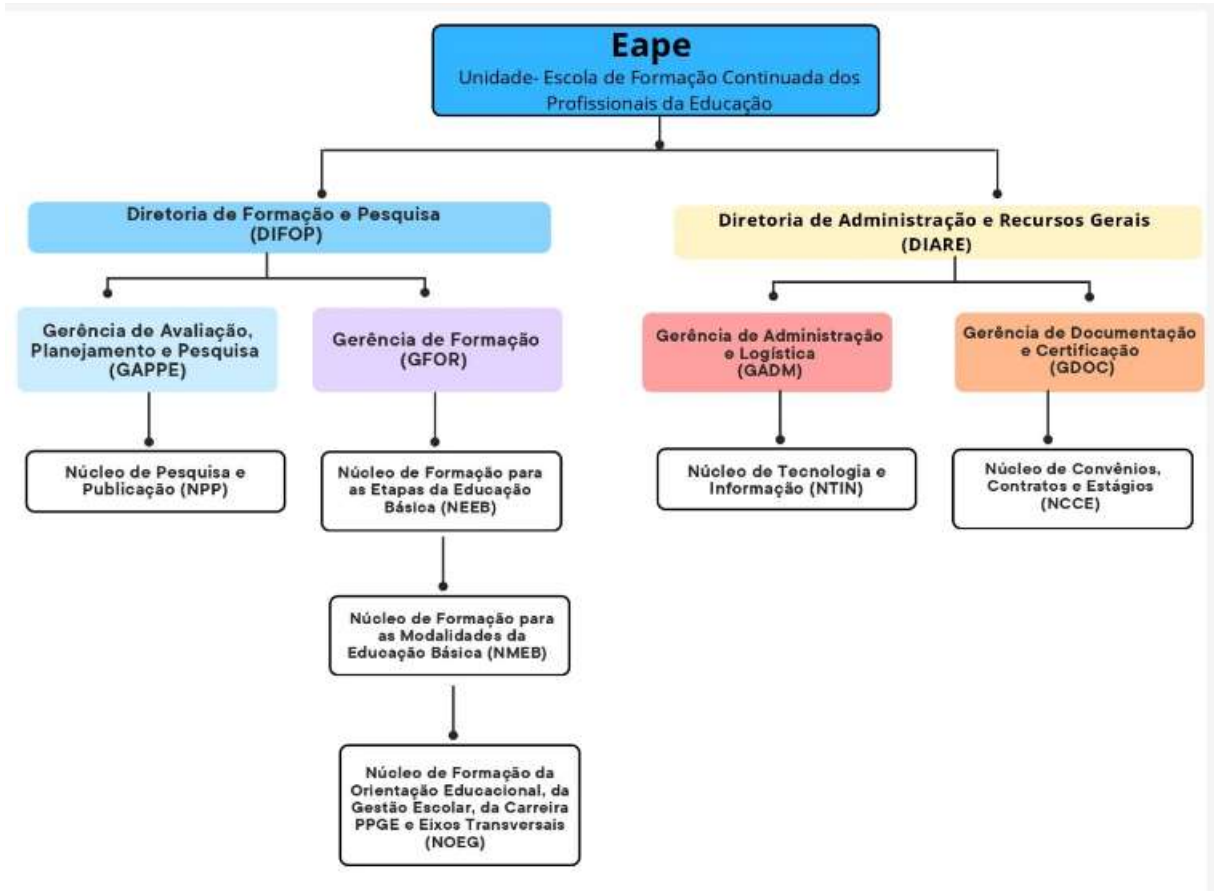
Elaborado pela autora.

Segundo o Sindicato dos Professores no Distrito Federal - Sinpro-DF em 2022 atuavam na EAPE 163 profissionais entre professores formadores, gestores e

profissionais da carreira assistência que atendiam, em média, mais de 17 mil cursistas por ano. Em 2022 foram realizadas 197 ações de formação continuada. Já em 2024, para atendimento da formação continuada de todos os professores da rede, a EAPE contava apenas com 81 formadores, de acordo com a própria instituição.

Atualmente, a EAPE encontra-se estruturada da seguinte forma:

Figura 4: Organograma da atual estrutura organizacional da EAPE.



Fonte: <https://www.eape.se.df.gov.br/organograma/> 2025.

No entanto, cabe destacar que durante o percurso de pesquisa e da coleta de dados a EAPE encontrava-se organizada ainda sob a estrutura de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de modo que serão utilizadas neste trabalho as denominações de tal estrutura, visto que os dados foram coletados seguindo esta lógica. Desta forma, o organograma a seguir é nosso referencial de estrutura organizacional.

Figura 5: Organograma da Estrutura organizacional da EAPE utilizada nesta pesquisa.



Fonte: <https://www.eape.se.df.gov.br/organograma/> 2023.

Nesta estrutura a Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa - DIOP era composta por três gerências: a Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica - GEMEB - responsável pelo desenvolvimento e oferta de cursos da Educação Especial, Educação do Campo, EJA e Educação Profissional; a Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Etapas da Educação Básica - GETEB - responsável pelo desenvolvimento e oferta de cursos dos componentes curriculares para as etapas Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio; e a Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistencial, Orientação Educacional e Eixos Transversais - GOET - responsável pelo desenvolvimento e oferta dos cursos para os profissionais da carreira assistencial, os gestores e os orientadores educacionais, bem como pelas temáticas que compõem os eixos transversais do Currículo em Movimento. Esta gerência possui ainda equipes de formadoras nas regionais de ensino e ofertam os cursos nas unidades denominadas Oficinas Pedagógicas, em que não há necessidade dos professores se deslocarem até a EAPE, sendo unidades bastante demandadas nas regionais.

A Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação - DITED, foi composta pela Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação à Distância - GITEAD - responsável pelo desenvolvimento e oferta dos cursos EaD, os autoinstrucionais e os cursos que envolvem tecnologias como

recurso pedagógico - sua única gerência pedagógica. A DITED ainda era a responsável pela documentação dos cursistas, pelo processo de inscrição nos cursos, pela certificação por meio da Gerência de Documentação e Logística - GDOL, além do gerenciamento dos recursos humanos na EAPE, realizado pela própria diretoria.

Os professores formadores que atuam na EAPE fazem parte do quadro de professores efetivos da rede de ensino do DF e são selecionados por diferentes processos seletivos definidos em cada gestão, sob a metodologia de editais ou a convite. Em sua grande maioria os formadores possuem mestrado e/ou doutorado, tendo também os que possuem especialização e pós-doutorado. Nos processos seletivos publicados em edital, geralmente, a formação e o tempo de atuação para a área em que se pretende desenvolver o curso compõem a maior porcentagem da nota. No caso de convite, geralmente, é avaliada a *expertise*, a formação e o tempo de atuação do professor na área em que ele é convidado a atuar.

Segundo o Sinpro-DF,

A equipe de formadores é composta por especialistas, mestres e doutores. Há mais de três décadas, a formação continuada ofertada pela EAPE está articulada com as principais políticas públicas da área educacional e, por ano, mais de 100 cursos (de 60h, 90h, 120h e 180h) são oferecidos aos profissionais da rede (Sinpro-DF, 2022¹¹).

Foram nas propostas de cursos de formação continuada dos professores da rede pública do DF elaboradas pelos formadores da EAPE que nos debruçamos para analisar se permanecem ou não no pós-pandemia elementos desenvolvidos durante a pandemia para a formação continuada de professores que indiquem uma reconfiguração desta no DF. Assim, nosso lócus de pesquisa é a EAPE e as propostas de cursos da formação continuada, nosso sujeito de pesquisa. Desta forma, apresentaremos a seguir como a pesquisa se desenvolveu.

3.4 Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento apresentado no Capítulo 2 que apresentou O Estado do Conhecimento e seus achados. Tais

¹¹ Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/semana-de-formacao-continuada-marca-35-anos-da-eape/> Acesso em 27/10/2023.

elementos nortearam nosso olhar sobre a análise realizada nos documentos levantados na próxima etapa.

A segunda etapa tratou da coleta de dados. Desta forma, para levantamento dos dados centrados no sujeito (Triviños, 1987) solicitamos à EAPE, via email, em 15 de abril, orientação quanto aos procedimentos para autorização para coleta de dados, no mesmo dia o setor para o qual a solicitação foi feita nos orientou a entrar no site da EAPE e verificar o formulário de solicitação de pesquisa.

No site da instituição encontramos a Circular nº 38/2023 - SEE/EAPE, que trata dos procedimentos sobre recepção, autorização e encaminhamento de pesquisadores interessados em pesquisar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no entanto, o documento é destinado à Unidade de Apoio às Coordenações Regionais de Ensino (UniCRE) de cada regional de ensino, com vistas às Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e UNICREs. Trata-se de uma série de orientações sobre o procedimento para receber o pesquisador na unidade escolar, incluindo os documentos que este deve apresentar.

Formulário de Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmica (em modelo disponível no sítio eletrônico da EAPE); Pré-projeto ou projeto de pesquisa; Parecer de aprovação ou de dispensa de aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Instituição de Ensino Superior de origem, conforme Resolução CNS nº 510 de 07 de abril de 2016; Carta da Instituição de Ensino Superior, apresentando o pesquisador, em papel timbrado, assinada pelo orientador, contendo o motivo da escolha da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a realização da pesquisa, com declaração de que a pesquisa não trará ônus para o Governo do Distrito Federal (GDF). A carta de apresentação da Instituição de Ensino Superior (IES) bem como o pré-projeto ou projeto de pesquisa que envolvam seres humanos deverão ser encaminhados previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa, da IES à qual se vincula. A autorização do projeto de pesquisa que envolva seres humanos está condicionada à apresentação do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição de origem (Distrito Federal, Circular nº 38¹²).

Os documentos constantes na Circular foram preparados e encaminhados para o setor de pesquisa da EAPE, responsável pela autorização para coleta de dados. Deste modo, após a análise dos documentos e leitura do projeto, recebemos o Termo de Anuência Institucional para Pesquisa, em 05 de junho, via email, autorizando a coleta de dados.

¹² Disponível em https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/SEI_GDF-125426277-Memorando-Circular-Orientacao-de-Pesquisas-na-Rede.pdf Acesso em 15/01/2025.

Na primeira visita à EAPE fomos informadas que os dados não poderiam ser coletados sem agendamento considerando que as propostas de cursos elaboradas pelos formadores ficam no arquivo da instituição e o acesso só é permitido com o funcionário do setor de modo que o trabalho deste precisa ser reorganizado para que fique disponível para a coleta. Assim, o primeiro agendamento foi para o dia 20 de junho de 2024.

Neste momento, verificamos a dificuldade para encontrar os cursos definidos para este projeto, visto que as propostas são organizadas em ordem alfabética por ano, sem nenhuma identificação das etapas a que se destinam ou da gerência responsável pelo curso. Foi necessário que o servidor descesse cada caixa dos anos pesquisados a fim de verificarmos a ementa de cada curso para encontrar os de nosso interesse. No entanto, não foi necessário olhar todas as propostas construídas entre 2018 e 2024, considerando que muitos cursos carregam no nome alguma especificidade de sua modalidade ou eixo pedagógico. Seguindo a lista de nomes dos cursos em cada caixa era possível prever quantos cursos poderiam caber dentro dos critérios estabelecidos. Para esta etapa foi utilizado o recurso de fotografar as propostas e anotar os nomes dos cursos e os dados de cada sequência fotográfica para não perder a ordem dos documentos. As visitas realizadas na sequência foram agendadas diretamente com o servidor ao final de cada dia.

A partir de 2020 a EAPE desenvolveu seu próprio sistema, de modo que as propostas deste ano em diante precisaram ser buscadas no sistema da instituição, realizada pelo mesmo servidor já que é necessária a utilização da matrícula para acesso ao sistema. Destaco a presteza e atenção do servidor W. que me acompanhou em todo o processo, bem como da servidora A. que nos ajudou na busca dos documentos no sistema. As primeiras buscas serviram para estabelecer a forma de pesquisar, já que no sistema era possível definir apenas o ano para filtro e não a gerência. Sendo necessário olhar título por título para abrir a proposta de nosso interesse. Em um dos dias de coleta dos documentos digitais o sistema apresentou problemas e não foi possível abrir o documento online, o servidor se dispôs a baixar os documentos e enviá-los por email, de modo que nas próximas visitas optamos por baixar todas as propostas que se adequaram aos nossos critérios e salvá-las.

Neste momento só não foi possível levantar os dados sobre as turmas do primeiro semestre de 2024, pois estes só estariam disponíveis em agosto. Esta etapa da coleta foi finalizada no dia 2 de julho, deixando somente os dados de 2024, para um segundo momento. Foram selecionadas 89 propostas de cursos, ofertados para professores dos anos iniciais e anos finais pela gerência GETEB, incluindo as propostas de cursos do primeiro semestre de 2024, cujo número de turmas só estará disponível a partir de agosto, como apontado. Assim, agradeço a toda a equipe do Setor de Inscrição e Documentação - SINDOC que além de fornecerem os dados com prontidão e boa vontade, proporcionaram um ambiente de trabalho muito agradável.

Neste mesmo dia visitei a Diretoria Pedagógica - DIOP para me informar sobre os procedimentos para o levantamento das legislações que reestruturaram a EAPE em diferentes períodos, bem como para obter o número de formadores por ano e por gerência que atuaram na EAPE entre 2018 e 2024. A orientação foi solicitar as legislações à Diretoria de Inovação Tecnologias e Documentação - DITED/EAPE via processo SEI e os dados sobre o número de formadores junto a Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP, responsável pela modulação das unidades da SEEDF.

Considerando o período de recesso escolar entre os dias 11 e 28 de julho, que se aplica à EAPE, iniciamos as buscas por documentos do sindicato dos professores do DF - SINPRO-DF para levantarmos materiais produzidos no período pesquisado a fim de compreender o movimento de lutas da categoria, bem como a existência de pautas de reivindicação para a formação continuada, deixando para realizar as solicitações via SEI posteriormente.

No site do sindicato, encontramos arquivos dos jornais, edições extras, cadernos de formação e demais materiais. Concentramos a busca nos seguintes materiais: Informativo Quadro Negro, Informativo Folha do Professor, Boletim Informativo Edição Extra e pautas de reivindicação disponíveis. Foram selecionadas 118 publicações lançadas no período pesquisado. Percebemos pela numeração dos boletins que algumas edições não haviam sido disponibilizadas no site, de modo que anotamos as edições ausentes de cada material e enviamos um email ao SINPRO-DF verificando a possibilidade de recebermos este material. Prontamente recebemos

a resposta do setor responsável pela documentação - Centro de Documentação - CEDOC que em poucos dias enviou todo o material solicitado, somando um total de 147 publicações para o período. Registro nossos agradecimentos à trabalhadora da entidade T. P. por sua atenção, gentileza e agilidade no levantamento e envio do material.

Seguindo a técnica escolhida para coleta dos dados (Triviños, 1987) entre o levantamento dos materiais produzidos pelo meio em que se dá a formação continuada, que juntamente com as propostas de cursos e demais materiais compõem o *corpus* da pesquisa, iniciamos a primeira fase da análise categorial - a identificação e codificação. Foi elaborada uma planilha em *Excel* com uma aba para cada ano do período pesquisado onde realizamos a codificação e inserimos os dados levantados para análise. Estabelecemos como eixos para análise das propostas de cursos: nome do curso; etapa de oferta; carga horária e modalidade de oferta (utilizamos o termo modalidade¹³ para tratar do formato utilizado na formação: presencial, híbrido ou EaD); organização/ estrutura/ metodologia do curso; objetivos; fundamentação teórica; conteúdos; avaliação; área do curso ofertado. A codificação definida foi PC 00.00, sendo PC - proposta de curso, seguida da numeração em ordem de coleta, seguida do ano de oferta do curso. Esta etapa foi realizada nos meses de agosto e setembro.

No início de outubro visitamos a Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP e fomos orientadas a realizar a solicitação via Processo SEI no Protocolo desta que se encontra em um local separado desta subsecretaria. Neste setor, registramos a solicitação sob o Proc. SEI nº 00080.00298803/2024-81 encaminhado à GMOP/SUGEP responsável pela movimentação de pessoal. Na mesma ocasião, registramos no Protocolo Geral da SEEDF a solicitação para levantamentos dos demais dados da EAPE e o número de turmas dos cursos do primeiro semestre de 2024, sob o Proc. SEI nº 00080-00298856/2024-01.

Em 21 de outubro a EAPE nos enviou os dados solicitados no processo SEI: número de cursos ofertados por gerência entre 2015 e 2024; número de turmas dos cursos 2024 selecionados para a pesquisa; número de formadores que atuaram na EAPE de 2020 a 2024. A EAPE apontou que o número de formadores relativos aos

¹³ O termo modalidade será abordado na apresentação dos dados levantados neste eixo.

anos anteriores a 2020 deveriam ser fornecidos pela SUGEP¹⁴, pois não possuem estes números de modo que enviamos um email a subsecretaria com a solicitação. Os números das legislações que reestruturaram a EAPE nos anos pesquisados foram enviados em 06 de novembro, sendo: Portaria nº 503/2017; Portaria nº 659/2021; Portaria nº 764/2022; Portaria nº 80/2023, Decreto nº 46.165/2024 e Portaria nº 30/2024.

Novamente no trabalho com os dados coletados e sistematizados na planilha *Excel*, iniciamos a construção de um quadro com os números levantados por eixo, bem como com excertos das propostas de cursos que indicam os caminhos tomados na formação continuada dos professores no DF e, a partir dele, realizamos a análise apresentada no capítulo de análise dos dados. Este quadro encontra-se no apêndice.

Considerando a técnica escolhida para coleta de dados neste trabalho, a triangulação de dados Triviños (1987) e utilizando os termos empregados por este, levantamos os seguintes dados:

- Para Processos e Produtos centrados no sujeito: propostas de cursos e materiais construídos coletivamente pelos formadores;
- Para Elementos Produzidos pelo meio do sujeito: Legislações - Portarias, Decretos, Circulares, Diretrizes, Matriz - elaborados no âmbito da SEEDF e da EAPE, assim como, materiais produzidos pelo sindicato dos professores do DF - SINPRO-DF;
- Para Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo no qual o sujeito está inserido: Legislações elaboradas em âmbito nacional, revisão bibliográfica.

A análise destes dados revelou categorias do nosso objeto que evidenciam as determinações sociais, políticas e econômicas que incidem sobre a formação continuada de professores, no entanto, embora tenhamos buscado compreender o objeto na totalidade de suas relações sabemos que este movimento é limitado e não nos permite apreender todas as múltiplas determinações que envolvem a formação

¹⁴ Em 16 de janeiro de 2025, a SUGEP respondeu informando que os dados deveriam ser solicitados via LAI (Lei de acesso à informação). Considerando o prazo, não foi possível incluir tais dados nesta pesquisa.

continuada de professores. Assim, identificamos nesta pesquisa cinco categorias que nos permitiram compreender a formação continuada de professores no DF em suas contradições e mediações, sendo elas:

- **Processo de plataformização da formação continuada:**

O dados indicaram uma grande mudança no formato dos cursos que antes da pandemia eram ofertado de forma presencial e, após a pandemia, o formato híbrido e EaD são predominantes, de forma que quase não existem mais cursos inteiramente presenciais. A mediação entre formadores e cursistas é feita com o uso de recursos tecnológicos, como reuniões online e plataformas com ambientes virtuais de aprendizagem, em consonância com os trabalhos levantados no estado do conhecimento, que indicaram o aumento do uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Essa categoria permitiu compreender as diferentes formas com que o Estado opera em favor dos interesses privatistas do capital, além de favorecer o aumento e a padronização do processo de trabalho, comprometendo a autonomia na formação continuada, elementos presentes nos estudos levantados no estado do conhecimento que apontaram os processos de precarização e intensificação do trabalho dos professores.

- **Processo de fragmentação e aligeiramento da formação continuada:**

Juntamente com a plataformização dos cursos houve redução nas cargas horárias destes. Antes da pandemia os cursos possuíam até 180h e no pós-pandemia são de no máximo 90h. Tal mudança exigiu que os cursos com cargas horárias superiores a 90h fossem divididos de modo que, para concluir o processo de formação que anteriormente se dava em um único curso, os professores cursistas precisam realizar dois cursos anualmente participando inclusive de processos de inscrição separados para cada parte do curso. Como consequência desta quebra, um professor que realiza a primeira parte da formação pode não conseguir realizar a segunda, pois pode não ser contemplado. Tal exigência desconsidera as especificidades de cada curso colocando todos os conteúdos e temáticas de diferentes etapas e áreas em um formato padronizado de formação.

O encurtamento dos cursos retoma a lógica da formação técnica - que dispensa a racionalização do processo de trabalho e está centrada na prática e que visa instrumentalizar os professores com ferramentas que possam ser utilizadas em sala de aula. Esse modelo limita o aprofundamento teórico, rebaixa a formação, promove a desvalorização do trabalho docente ao aprofundar a divisão social do trabalho e abre espaço para a privatização de uma formação continuada de professores que privilegia formações aligeiradas com vistas somente à instrumentalização e a certificação, além de favorecer a venda das ferramentas pedagógicas e manuais para o uso destas (materiais didáticos).

A fragmentação e o aligeiramento presentes nas propostas de cursos de formação continuada de professores promovem o rebaixamento teórico das formações em detrimento da instrumentalização colocando o professor na posição de operador de ferramentas pedagógicas indo ao encontro dos processos que reconfiguram o trabalho na lógica capitalista.

- **Falta de continuidade na oferta dos cursos:**

Em um alinhamento estratégico com as demais categorias levantadas, as propostas analisadas apontaram a falta de continuidade nos cursos. A maioria dos cursos possui os mesmos conteúdos e objetivos ao longo dos anos analisados, sem que haja um seqüenciamento na formação que possibilite aprofundar os conhecimentos.

Para além da falta de continuidade, diversos cursos tiveram uma única oferta deixando evidente que a formação continuada dos professores da rede pública do Distrito Federal depende da permanência do formador que oferta o curso na EAPE, pois quando o formador sai da EAPE nem sempre há outro formador que possa dar continuidade ao trabalho, o que denota elementos do **processo de responsabilização e individualização** do trabalho.

Esses processos foram encontrados nos trabalhos levantados no estado do conhecimento que indicou o aumento da responsabilização sobre os professores durante a pandemia, bem como aprofundamento da individualização no processo de trabalho favorecido por tal cenário. No entanto, observamos que mesmo após a pandemia, não foram desenvolvidos na formação continuada elementos para

superar esta lógica.

- **Lógica gerencialista na gestão pública:**

Dentre as categorias que emergiram do nosso objeto no período de análise encontra-se o gerencialismo na gestão pública, a lógica do mercado pautando a formação continuada de professores da rede pública.

Este movimento pode ser verificado na expansão do uso de ferramentas tecnológicas que aumentam o grau de controle do processo de trabalho, regula o ritmo do trabalho e permite acompanhar o desempenho de maneira mais sistematizada - mecanismos gerencialistas de organizar a educação que favorecem a individualização do processo de trabalho em detrimento do trabalho coletivo; a responsabilização dos indivíduos pelos resultados e a instrumentalização da formação continuada que contribui para rebaixamento teórico.

A sincronia de tais elementos na formação continuada contribui para uma formação de professores acrítica e técnica, fortalecendo o papel do professor executor que reproduz em sala modelos pedagógicos elaborados por terceiros. Processo este que opera para que os professores deixem de dominar as diferentes etapas do trabalho pedagógico que inclui planejar diferentes ações pedagógicas conforme as necessidades de aprendizagem de cada estudante e que requer conhecimentos teóricos, capacidade de reflexão e articulação entre teoria, prática e o contexto no qual se dá o processo educativo.

- **A formação continuada constitui campo de disputa de diferentes projetos societários:**

Embora tenhamos apurado o aprofundamento do uso dos mecanismos de controle, padronização e responsabilização que levam a precarização da formação continuada e intensificação no processo de trabalho dos formadores, os dados também revelaram uma disputa conceitual e epistemológica nos referenciais teóricos das propostas de cursos indicando que a formação continuada também é campo de disputa entre as classes.

Em que pese à exigência dos cursos se adequarem à BNCC e à BNC-Formação foi possível averiguar que muitas propostas buscaram alicerces nos

pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, calcado nas teorias críticas, bem como nas Diretrizes de Formação Continuada do Distrito Federal que aponta para uma formação de professores emancipadora.

Esta categoria emergiu tanto nas propostas de cursos analisadas quanto nos documentos construídos coletivamente pelos formadores em confronto com as gestões e demonstra que, a depender dos debates que proporciona, a formação continuada pode contribuir para a formação de professores conscientes das contradições que marcam as relações nesta sociedade e capazes de construir uma educação que aponte para a emancipação humana.

A seguir, passamos ao capítulo que tem por objetivo fornecer elementos para compreender a relação capital-educação, cenário no qual se insere a formação de professores.

4. Elementos da relação Capital-Educação na qual se insere a formação de professores - Primeiras aproximações

“Eu não sou só marxista. Sou um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma fanfarronice. É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante”.

Florestan Fernandes, 1987b.

Por estarmos inseridos em uma sociedade capitalista cindida em classes com interesses antagônicos onde o modo de produzir a vida visa à acumulação em detrimento do desenvolvimento humano e em busca da apreensão da totalidade que envolve a formação continuada dos professores, entendemos como necessário apurar elementos da relação capital-educação considerando que é a correlação de forças desta, expressa em leis e diretrizes, que conforma uma determinada formação de professores e, assim, um determinado conhecimento para o trabalho docente.

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo no Brasil o acesso ao conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade foi negado aos “de baixo”¹⁵ em um processo de subordinação do desenvolvimento da educação escolar aos interesses da classe dominante.

Os seres humanos não nascem dotados do conhecimento produzido historicamente e socialmente pela humanidade. É no processo que ocorre ao longo do desenvolvimento humano de maneira social, através das múltiplas relações que estabelecem com o meio e entre si para produção e reprodução da vida, mediado pela linguagem, que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em um processo contínuo de formação, influenciado pelas relações com os outros e com a sociedade em que se está inserido, portanto, a aquisição do conhecimento não é um processo que se restringe ao espaço escolar.

¹⁵ Expressão utilizada por Florestan Fernandes para se referir à classe trabalhadora (Cerqueira, 2004), (Velho, 2016).

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem de sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições (Leontiev, 1978, p. 257).

Sabendo que a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade não se dá apenas na escola cabe-nos salientar que a instituição de educação compreendida em seu trabalho intencionalmente organizado para o desenvolvimento da apreensão dos saberes elaborados em torno de uma concepção pedagógica que define a intencionalidade política formativa da escola, fundamenta e orienta suas práticas, faz deste um local privilegiado de relações sociais que unem os seres humanos. Concordamos com Araújo (2012, p. 233) ao conceber a escola “como centro privilegiado de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, espaço de irradiação e de difusão de cultura.”

Neste sentido, Saviani aponta que:

[...] é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica saber expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível de elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 1997, p. 91).

Assim, destacamos aqui nossa concepção de educação que é mais ampla que os processos educativos que se dão no espaço escolar, reconhecendo este como um local privilegiado para a aquisição do patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade, pela mediação das práticas pedagógicas intencionais.

Posto isto, voltemos à nossa afirmação inicial a fim de verificarmos alguns elementos que denotam este movimento de negação e subordinação da educação formal aos interesses da classe dominante.

4.1 Elementos sobre a constituição do capitalismo no Brasil

É sabido por nós que nos três séculos do Brasil colonial a educação era dedicada à catequização dos povos originários por um lado e, por outro, à instrução dos filhos e descendentes dos colonizadores tendo estes um ensino com conteúdos diferenciados. Mesmo com o declínio da monarquia e a instituição da República a educação não se mostrou prioridade para o desenvolvimento do país nem no início desta, nem nas décadas seguintes.

Segundo Krawczyk e Vieira (2008) até a década de 1930 a predominância de um capitalismo agrário e exportador sem a correspondente industrialização, garantiu a hegemonia desta fração de classe, quando então passaram a disputar espaço no cenário político com a burguesia industrial que emergia de maneira frágil, numa tardia industrialização, em que a ascensão econômica destes segmentos se deu de maneira subordinada à hegemonia agrária.

Conforme as autoras mesmo com a compreensão de alguns representantes do pensamento intelectual sobre a necessidade da educação para o desenvolvimento “a fração hegemônica da classe dominante, vinculada às oligarquias agrárias, prescindia da educação como fator de transformação social” (Krawczyk; Vieira 2008, p. 49). Desta forma, a educação não se colocava como prioritária considerando que para o exercício das atividades agrícolas se prescindia até mesmo da alfabetização.

Neste sentido, Florestan destaca que:

[...] a autonomização do país inicia-se como fenômeno medularmente político. Não houve transformação prévia, concomitante ou subsequente da organização das relações de produção. Ao contrário, pelo menos no que respeita à grande lavoura, setor básico da economia colonial, a autonomização política processou-se em condições que pressupunham a preservação e o fortalecimento dos padrões coloniais de organização das relações de produção (Fernandes, 1987, p. 72).

Segundo Florestan (1987) somente a partir da segunda metade da década de 1930, num cenário de tardia industrialização, é que este contexto começou a ser questionado. Porém, ao longo das duas décadas seguintes, mesmo com a intensa urbanização e ampliação dos postos de trabalho decorrentes do avanço do

desenvolvimento industrial no país, a educação não se tornou uma prioridade ao desenvolvimento capitalista. De acordo com o autor,

[...] é sabido que a orientação mais ou menos fechada, que prevaleceu no período colonial em relação à cultura e à educação, não foi desagregada com a independência nem com a proclamação da República. [...] De modo que a grande tradição cultural brasileira é um elitismo fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração (Fernandes, 1987b, p. 15).

Nas décadas de 1940 e 1950 Florestan compreende que a questão da educação no Brasil se encontra em um processo de demora cultural¹⁶ advindo do baixo grau de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e “tendo um objetivo socialista, defendia que a expansão da democracia abriria espaço político para a classe trabalhadora agir de maneira autônoma e independente” (Velho, 2016, p. 9).

Nas décadas seguintes, 1960 e 1970, conforme Florestan (1987) o capitalismo brasileiro se consolida de maneira específica por sua origem colonial de base escravagista, assim, sua burguesia é resultado de uma amálgama entre as oligarquias agrárias e a burguesia em ascensão que assume o caráter reacionário e conservador dos setores oligárquicos. Segundo Florestan,

A maioria dos países de origem colonial sofreu com um desenvolvimento capitalista deformado e perverso. [...] Como consequência, não conheceram as reformas típicas da revolução burguesa, descritas por muitos historiadores como a revolução agrícola, revolução urbana, revolução industrial, revolução nacional e revolução democrática (Florestan, 2005, p. 107-108).

Essa transformação capitalista não clássica, diferente das ocorridas em países como França e Inglaterra (clássicas), em que a burguesia em ascensão não precisa confrontar e derrotar a oligarquia agrária, mas se unifica a esta em torno de interesses imediatos subordinados ao mercado capitalista mundial, traz em si elementos que marcam profundamente a constituição do capitalismo no Brasil e deixa como herança a forma política do padrão de conciliação e ajustes pelo alto.

A antiga aristocracia agrária, baseada no latifúndio e na monocultura, será a base material para o surgimento da grande burguesia, e essa burguesia não terá que se bater pelo poder contra uma antiga forma de dominação. Soma-se a isso a criação de uma “nova burguesia”, advinda do comércio de

¹⁶ Saviani, (1996), localiza o conceito de demora cultural utilizado pela primeira vez por Florestan no Jornal de São Paulo, em 1946 e, posteriormente, em 1954 e 1960. Em 05/03/1946, na seção “Homem e Sociedade” cuja matéria leva por título “A educação no interior do Brasil”, Florestan aplica o conceito sociológico de “demora cultural” para se referir ao nosso atraso educacional (Saviani, 1996, p. 74-75 *apud* Velho, 2016, p. 43-44).

importação e exportação. Inaugura-se, assim, um padrão de conciliação na política brasileira (Velho, 2016, p. 72).

Vale destacar que esta forma de desenvolvimento não advém de uma decisão que perpassa a vontade ou escolha dos envolvidos, mas é a forma possível do capitalismo se desenvolver no país frente às condições materiais deste e o grau de desenvolvimento do capitalismo em âmbito mundial.

Segundo Toledo (2004) num contexto de crises no início da década de 1960 o plano político aplicado não apresentava “nem desaceleração da inflação nem aceleração do crescimento” (Toledo, 2004, p.17), de forma que o cenário em 1964 era marcado por

[...] uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais; ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes (Toledo, 2004, p. 17).

No entendimento de Fernandes (1987) o golpe empresarial-militar de 1964 foi necessário para a plena realização do processo da Revolução Burguesa¹⁷ no Brasil. Além da crise econômica, o crescimento dos movimentos dos trabalhadores do setor operário e dos trabalhadores do campo, somados às lutas por demandas sociais, como educação, representavam uma ameaça à consolidação da forma do desenvolvimento capitalista em curso no país

O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada [...] que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras (mesmo de massas populares mais ou menos marginalizadas, no campo e na cidade) contavam com crescente espaço político (Fernandes, 1980, p. 113).

Para Toledo (2004) “o golpe estancou um rico e amplo debate político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais etc.” (p. 18). É neste contexto que vai se desenvolvendo os debates acerca dos rumos da educação no país, dentre os quais destacamos: o debate dos pioneiros da educação nova (1930/1940); a Campanha em Defesa da Escola Pública

¹⁷ “Na acepção que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (Fernandes, 1987, p. 203).

(1950); a luta pela reforma universitária durante os primeiros anos da ditadura empresarial-militar (1964-1985); até a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases - LDB¹⁸ (1990).

Krawczyk e Vieira (2008) apresentam elementos que denotam a não prioridade da educação no país e apontam que, embora estivesse presente na agenda política, a preocupação com a educação não se tornou mais que um corpo de leis educacionais que orientavam os estados, mas não se tornaram práticas políticas. As autoras consideram que as lutas pela democratização da escola pública na década de 1980, que se dava em conjunto com a luta pela democratização da sociedade, mostravam que o cenário educacional ainda não havia mudado substancialmente.

[...] a educação não se apresentou como prioridade para desenvolvimento do país nem no início da República, em fins do século XIX, nem nas duas décadas seguintes. [...] Embora a educação tivesse presente na agenda política a partir dos anos 1930, esta preocupação não se traduziu em um corpo de leis educacionais [...], tampouco em práticas políticas [...] (CAPELATO; NEVES; 2004). A expressão mais clara da posição secundária que a educação ocupou nestas circunstâncias pode ser observada nas promessas de expansão do ensino técnico no país, que acabaram se reduzindo a uma ou outra escola estatal e à transferência desse encargo para as entidades representantes da iniciativa privada. Na primeira metade do século XX, observa-se a desresponsabilização do Estado nacional pelo provimento do ensino primário, o qual foi gradativamente assumido pelos poucos estados mais industrializados da federação. No entanto, o descompasso entre as demandas e o atendimento, tanto na esfera nacional quanto pela regional, manteve-se ao longo do século XX, em todos os níveis de ensino. A forte mobilização pela educação ocorrida na década de 1980, que acompanhou a luta pela democratização da sociedade, demonstra que este cenário não tinha mudado substancialmente (Krawczyk e Vieira, 2008, p. 49-50).

Temos assim que o desenvolvimento educacional brasileiro se deu de maneira desigual ora submetido aos interesses das frações da classe dominante ligadas às oligarquias agrárias, ora com a educação demandada pelos setores industriais segundo seu grau de desenvolvimento de maneira que nem mesmo as fortes lutas das décadas de 1970-1980 por uma escola pública para todos

¹⁸ Havia dois projetos educacionais antagônicos - o projeto construído nas lutas pela democratização, que daria continuidade às conquistas presentes na Constituição de 1988, e o projeto consolidado no contexto das tendências internacionais. Numa intervenção do Executivo no Congresso, a LDB promulgada em 1996, foi a do projeto que contava com o apoio dos organismos internacionais, de alguns governos estaduais e municipais alinhados com o Executivo e dos proprietários de grandes escolas privadas (Cury, 1997; Neves, 1999; Saviani, 1998; *apud* Krawczyk e Vieira, 2008, p. 50-51).

alcançaram as reivindicações dos movimentos sociais e dos professores envolvidos na construção de concepções mais críticas de Educação¹⁹.

Assim, por um longo período o desenvolvimento da educação no Brasil esteve submetido aos interesses das frações hegemônicas agrárias da classe dominante e ao grau de desenvolvimento industrial do país. Diante disso, faremos uma breve retomada das influências e determinações dos organismos internacionais que incidiram nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a universalização da educação básica obrigatória a partir da década de 1970, considerando as previsões de escolarização obrigatória desde os Acordos MEC-USAID ocorridos no final da década de 1960 até os encaminhamentos do Banco Mundial na década de 1990 que definiram a configuração da escola obrigatória no Brasil, em um esforço para compreender - ao menos em partes - o momento atual da educação e da formação de professores em nosso país, sem a pretensão de darmos conta aqui de esgotar os elementos e as formas com que o capital incide sobre elas, compreendendo que esta relação está em constante movimento e considerando que

Com a anuência dos governos nacionais, esses organismos passaram a integrar a política para a educação pública brasileira tanto na sinalização de princípios, valores e finalidades, quanto na definição de diretrizes, legislações, planos e instrumentos de avaliação do sistema como parte de uma agenda global (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 2)

de modo que as mudanças no cenário internacional incidem em mudanças nas políticas nacionais para a educação e para a formação de professores.

4.2 As determinações capitalistas e a educação no Brasil

Conforme Flach (2014) a política educacional brasileira é fortemente marcada pela influência política e econômica internacional. As demandas sociais por educação incorporadas na Constituição de 1988 que culminam na garantia de uma educação pública, gratuita e para todos são resultantes de inúmeros processos de

¹⁹ Tais teorias são compreendidas por Saviani (1997), como não reprodutivistas – em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante. É no bojo das lutas deste período que a Pedagogia Histórico-Crítica, “vai tomando forma” (Saviani, 1997, p. 77). O processo de tramitação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi uma das expressões da mudança na correlação de forças sociais que se manifestou na adoção do projeto neoliberal do Estado, alterando as prioridades e as orientações na política educacional da década de 1990. A crise do capitalismo internacional, que afetou o país a partir da década de 1980, e a impossibilidade dos programas econômicos implantados superarem os sérios problemas econômicos e sociais legados do governo militar facilitou o advento do neoliberalismo, apesar dos direitos políticos e civis conquistados com o fortalecimento das lutas (Krawczyk e Vieira, 2008, p. 51).

mobilização social, de acordos e compromissos internacionais dos quais o Brasil se tornou signatário ao longo de décadas. Tais acordos visavam à diminuição das desigualdades e o desenvolvimento de uma educação no Brasil que estivesse vinculada aos interesses hegemônicos do capital mundial. Para a autora a discussão sobre a ampliação e universalização do ensino obrigatório no Brasil

[...] esteve e está atrelada ao contexto econômico e político mundial. Esse atrelamento é visível em diversos momentos históricos. Foi o que aconteceu com o Acordo de Ponta Del Este e Santiago (conferência de Ponta Del Este ocorrida em 1961 e Conferência de Santiago ocorrida em 1962), quando o governo brasileiro se comprometeu a ampliar a oferta da educação obrigatória (ensino primário) para 6 anos de duração até o ano de 1970. A Lei 4024/61 já apontava em seu texto a possibilidade de o ensino primário ter duração de 6 anos. Em 1962, foi elaborado pelo MEC e aprovado, pelo então Conselho Federal de Educação, o primeiro Plano Nacional de Educação, para um período de 8 anos, o qual procurava “atender a compromissos internacionais e crescentes demandas de um país em desenvolvimento” (PASQUALE, 1966, p. 18). Esse Plano tinha como uma das metas mais importantes o atendimento, até o ano de 1970, de 100% da população escolar de 7 a 11 anos. No entanto, para alcançar as metas educacionais, a partir da década de 1960, o governo brasileiro realizou uma série de acordos que, de certa forma, foram determinantes na reconfiguração da organização da educação no país (Flach, 2014, p. 182).

Segundo a autora durante a década de 1960 o sistema de educação brasileiro era caracterizado pela exclusão e seletividade, foi a aproximação com os interesses internacionais, através de acordos sigilosos de cooperação técnica e assistência financeira prestados pela *Agency for International Development*, que ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID, que se passa a discutir um projeto que abrangia desde a educação primária até o ensino superior. No prefácio da obra *Be-a-bá dos MEC-USAID Lima* (1968, p. 8) aponta que “é a primeira vez, ao que se saiba, que o planejamento educacional de um país é objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizará [...]”.

Frente à experiência da transferência da responsabilidade direta da organização da educação do governo federal para os governos estaduais, prevista na Lei nº 4024/61, o Ministério da Educação e Cultura - MEC definiu que o preparo das autoridades educacionais era condição necessária para a reforma educacional, o que justificou o acordo para formação dos técnicos e a formulação dos programas educacionais voltados para a educação.

Dentre os objetivos dos Acordos MEC-USAID destacamos um que denota o papel da formação como ferramenta de treinamento: “Treinar uma equipe de

técnicos brasileiros em planejamento, para a educação primária em nível nacional, capaz de dar assistência a regiões e Estados” (Flach, 2014, p. 3).

Além da formação, os Acordos MEC-USAID enfocaram a necessidade de integração entre a escola primária e o ginásio, de modo que para atingir os objetivos do acordo uma das primeiras ações do Estado foi a captação de recursos financeiros das empresas para os Fundos do Ensino Primário que acabou por influenciar na reformulação da estrutura educacional brasileira culminando na reforma do 1º e 2º graus pela Lei nº 5692/71 que unificou as etapas do ensino primário e do ginásio - instituindo o 1º grau de caráter obrigatório e reformulou o 2º grau na perspectiva da profissionalização.

Procurando ajustar as diferenças existentes entre os ensinos primário e ginasial, o ensino de 1º grau caracterizou-se como um amplo projeto cultural que adaptou o ensino às demandas políticas e sociais da época e aos interesses dos grupos hegemônicos (Souza, 2004, p. 153).

A tentativa foi a de eliminar a fragmentação entre os dois níveis de ensino, porém, a ruptura permaneceu sem grande articulação. As políticas empreendidas na Lei nº 5692/71 não foram capazes de articular o 1º grau como um todo permanecendo, na prática, a fragmentação entre os anos iniciais e os anos finais. Mesmo com a substituição do 1º grau pelo ensino fundamental, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, essa fragmentação não foi superada e ainda hoje o ensino fundamental não se configura como um todo articulado, até por estarem sob diferentes entes da esfera pública - municipal e estadual.

Ao fim do governo militar, em meados da década de 1980, houve a manutenção do modelo educacional em vigor. Porém, os debates empreendidos no campo social e político impulsionaram novas possibilidades. A década de 80, marcada por uma grande reestruturação produtiva comprometida com o capitalismo em escala global em um processo conhecido como globalização, passou por transformações que acabaram por desencadear mudanças nos sistemas educacionais dos países menos desenvolvidos para que fossem atendidas as necessidades que emergiram na sociedade (Oliveira, 2005). As influências da reestruturação produtiva no campo da educação se apresentam na forma de ideário

comprometido com o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital.

Para referendar e disseminar tal ideário em 1989 foi realizada em Washington uma reunião que contou com a presença de membros dos organismos de financiamento (FMI, BID, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos com o objetivo de propagar a política econômica neoliberal²⁰ no intuito de acelerar o crescimento e combater as crises e misérias dos países menos desenvolvidos, principalmente os da América Latina.

Conhecida como Consenso de Washington, as recomendações da referida reunião giraram em torno de três ideias principais: abertura dos mercados, aplicação da economia de mercado e redução do Estado. Comprometidos com esse ideário de crescimento o Brasil passa a incorporar as orientações para as reformas educacionais que visam a formação de recursos humanos para o aumento da produtividade e competitividade (Oliveira, 2005).

Neste contexto, foi realizada na Tailândia entre 05 e 09 de março de 1990, a Conferência de Jomtien também conhecida como Conferência Geral da UNESCO, onde representantes governamentais e não governamentais (ONGs) de mais de cem países se comprometeram com a meta da universalização da educação primária para a população mundial no prazo de dez anos – até os anos 2000.

No mesmo ano o Brasil se tornou signatário da Declaração Todos pela Educação elaborado na Conferência de Jomtien – documento que se justifica pelo endividamento dos países menos desenvolvidos, o aumento das desigualdades e demais problemas causados pela pobreza destes países que dificultavam o avanço da educação básica, assim, o documento aponta um “plano de ação para satisfazer

²⁰ Neoliberal, no sentido de retomada do liberalismo clássico do séc. XIX. A investida mundial no modelo neoliberal teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970, com a primeira crise do petróleo associada a outros fatores econômicos, ainda na vigência do Estado de bem-estar social (1930-1970) - que foi baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo, como tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico e que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929. Os problemas econômicos fizeram com que no início da década de 1980, o neoliberalismo se tornasse hegemônico nos EUA com Reagan e na Inglaterra com Thatcher, expandindo-se para outros países (Freitas, 2018, p. 13-14). Ele enfatiza a liberdade individual, a privatização, a desregulamentação e a livre concorrência como formas de alcançar o desenvolvimento econômico.

as necessidades básicas de Educação” (UNESCO, 1990) que contribuiria para o desenvolvimento dos países menos desenvolvidos.

Afirmando a educação como direito de todos e apontando o complexo quadro das desigualdades nos países menos desenvolvidos que contavam com

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais 60 milhões do sexo feminino, sem acesso à educação primária; 960 milhões de adultos analfabetos; mais de 100 milhões de crianças e adultos que não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluir, não conseguiam adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Flach, 2014, p. 186).

Os países menos desenvolvidos precisaram desencadear uma série de reformas com o intuito de alcançar as metas definidas na Conferência de Jomtien. Com forte apelo aos direitos e potencialidades das mulheres no texto que apresenta a Declaração, o Art. 1 destaca:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

A despeito da imensa tarefa atribuída à educação Leher assinala que, para o Banco Mundial, a educação pode ajudar “a aliviar a pobreza extrema, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (Leher, 1998, p.101). Embora promulgue que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades no mundo inteiro; o princípio da universalização é relativizado quando deixa a cargo de cada país e de cada cultura a maneira de satisfazer tais necessidades básicas.

Sabedores das dificuldades econômicas encontradas em tais países, a Declaração de Jomtien traz os princípios de aliança entre setores governamentais e não governamentais como ONGs e setor privado, além do fortalecimento da “solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas”,

(UNESCO, 1990, p. 7) como solução para estes países, com a contrapartida do compromisso de efetivação das políticas do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, mais conhecido como Banco Mundial - BM, que também participou da Conferência. Assim, instituições estrangeiras passam a incidir sobre as políticas educacionais junto com o Estado por serem responsáveis pelo seu financiamento.

Outro apontamento nesta perspectiva de que a Declaração defende o direito à educação para todos ocultando os interesses de reprodução do capital é o uso do termo equidade que pode ser observado em vários momentos do texto. Destacamos aqui o Art. 3 que trata da universalização da educação e promoção da equidade: Parágrafo 2º “Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 7).

Segundo Oliveira,

Quando os governantes e os documentos das agências internacionais, como a CEPAL, o Banco Mundial, etc. utilizam fartamente o conceito de equidade social, isto não implica dizer que seus objetivos apontem para a confecção de uma sociedade com maior igualdade social. O conceito de equidade dista bastante do de igualdade. O conceito de equidade reafirma as diferenças sociais, justificando os distintos *status* sociais como decorrência dos méritos e singularidades pessoais. Não é por acaso que os seguidores do neoliberalismo ataquem o Estado de bem-estar social, pois, para eles, o Estado, ao atuar como provedor de serviços sociais, está na prática criando uma homogeneização artificial. Enquanto o princípio da igualdade tem como pressuposto que na repartição da riqueza cada um deve receber de acordo com suas necessidades, o princípio da equidade ressalta que a competição entre os indivíduos é que assegurará o quanto cada um deve ter (Oliveira, 2005, p. 8).

Neste mesmo trecho da Declaração podemos observar ainda uma tolerância com o rebaixamento da qualidade do ensino ao apontarem como possibilidade a “oportunidade de alcançar e manter um *padrão mínimo* de qualidade na aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 7, grifos nossos). Tais compromissos educacionais demonstram articulação estreita com a necessidade de preparo de pessoas com um perfil específico para o projeto econômico-produtivo hegemônico e não com a preocupação do desenvolvimento humano como a declaração proclamada em Jomtien faz parecer.

Vale destacar que após a Conferência de Jomtien, em novembro de 1991, foi organizada uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que teve como presidente Jacques Delors²¹, a qual reuniu quatorze personalidades dos setores político e acadêmico de todas as regiões do mundo. O resultado do trabalho desta comissão foi o texto “Educação: um tesouro a se descobrir” indicado pela UNESCO com o objetivo de reflexão sobre o saber educar e o aprender para o século XXI no qual são apresentados os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares são as diretrizes para a formação dos sujeitos necessários para alavancar o desenvolvimento capitalista nos países menos desenvolvidos.

Entre os quatorze conselheiros e as cento e nove pessoas e instituições consultadas sobre o documento não houve nenhuma representação direta do Brasil. Por outro lado, teve-se a representação direta de quatro representantes do Banco Mundial. Dentre as três representações ligadas às ciências humanas, área da cultura e do direito, duas tinham passagem no campo empresarial - setor metalúrgico (Volkswagen) e setor petrolífero, respectivamente (Flach, 2014, p. 23).

Participante da Conferência de Jomtien, a CEPAL²² - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe com orientações circunscritas à reestruturação produtiva também influenciou os processos de reformas educacionais nas quais tais sistemas deveriam estar alinhados com o sistema produtivo. O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*²³, (CEPAL e UNESCO, 1992) defende que para alcançar uma equidade social progressiva era fundamental os países passarem por uma profunda revisão dos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos da formação proporcionada à sociedade de modo a possibilitar a entrada dos países menos desenvolvidos na dinâmica capitalista mais desenvolvida, estabelecendo dois objetivos comprometidos com a

²¹ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi quem geriu a construção do mercado livre interno (1992-1993) e a transformação da Comunidade Econômica Europeia (CEE), em União Européia (UE). Sua atuação na referida comissão, culminou no relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”, em que se exploram os saberes e as competências a serem desenvolvidos na educação, conhecidos como os Quatro Pilares da Educação.

²² A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo.

²³ Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade. Livre tradução.

acumulação capitalista: a construção da moderna cidadania e a competitividade internacional dos países.

O alinhamento entre as diretrizes apontadas pela Declaração e os interesses do capital mundial podem ser observados também no esvaziamento de conteúdos em nome de um conjunto de habilidades, valores e atitudes, considerados básicos para a aprendizagem que reinscreve concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, que levem ao “aprender a ser [...], aprender a conviver [...], aprender a aprender [...] e aprender a aprender [...]” presentes no relatório apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - Educação: um tesouro a se descobrir (UNESCO, 1998, p. 101-102). Os documentos elaborados a partir da Conferência de Jomtien por dezenas de eventos que o seguiram apresentam, assim, a Educação para Todos como projeto no capitalismo contemporâneo.

Na continuidade do debate sobre a educação em 1993 foi realizada a Conferência de Nova Delhi seguindo a mesma lógica da Conferência de Jomtien, que reforça a necessidade da universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos a fim de diminuir as desigualdades e promover a equidade; a importância da escolarização feminina para uma maior inserção no mercado de trabalho e aponta para a necessidade da melhoria na qualidade da educação básica ressaltando a importância de treinamento e melhoria nas condições de trabalho dos professores, apostando nos materiais didáticos e nas reformas educacionais para cumprimento das metas.

Conforme Silva; Camara e Evangelista,

Por meio das proposições dos Organismos Internacionais voltamos para interesses econômicos, os governos, empresários, partidos políticos e fundações privadas subordinam o projeto educacional dos países-membros às necessidades do mercado de trabalho e ambicionam formar cidadãos com competências e habilidades para as demandas das indústrias e empresas (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 2).

Assim, em 1996 o Brasil institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 e a Década da Educação em acordo com a Declaração de Jomtien.

Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

Na sequência o Marco de Ação de Dakar realizado em 2000 reedita o compromisso de assegurar as necessidades educacionais frente ao não alcance das metas pretendidas prorrogando para 2015 a melhoria na educação e a alfabetização de adultos e para 2005 a meta de eliminar as disparidades de gênero, além de reafirmar a educação como direitos de todos.

Conforme Jimenez e Gomes (2010, p. 10) os documentos produzidos em tais conferências, assim como nas decorrentes destas, fixam os conteúdos em saberes atitudinais, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, deixando o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em segundo plano, conferindo-lhe um caráter instrumental.

Compreendendo a educação conforme Saviani (1997, p. 17) com a função social da educação de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”, e em acordo com Jimenez e Gomes (2010), para quem

[...] a educação assume papel preponderante na esfera do conhecimento, a ela cabendo, fundamentalmente, o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da genericidade (Jimenez; Gomes, 2010, p. 62-63)

consideramos que as propostas apresentadas em tais documentos não apenas empobrecem o caráter da educação, como vão na contramão de uma educação que enriqueça o sujeito num processo de interiorização dos conhecimentos já produzidos socialmente de modo a elevar seus patamares de humanidade. No contexto de tais documentos a educação, em última análise, tem sido chamada não com o objetivo de desenvolver a humanidade nos sujeitos, mas de adequá-los aos ditames do desenvolvimento do capitalismo.

Tais documentos também dão destaque às políticas de avaliação, mostrando seu alinhamento ao Banco Mundial que as compreende como “um instrumento por meio do qual se produzem e se tornam públicos indicadores com

vistas a alcançar os objetivos educacionais, particularmente, a meta da universalização do ensino básico (Jimenez; Gomes, 2010, p. 13). Segundo as autoras no relatório “A Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados” (2003) o Banco Mundial declara como objetivo primeiro avaliar as políticas e os resultados de recursos destinados à educação municipal no país, cujos critérios são a descentralização da gestão, as reformas e racionalidade dos recursos públicos.

Segundo Jimenez e Gomes (2010, p. 13-14) as políticas de avaliação do Banco Mundial possuem ainda o caráter de estimular a competição e o individualismo no seio do sistema público em todos os níveis - federal, estadual e municipal - transferindo as responsabilidades com o financiamento e a manutenção da educação básica aos gestores de políticas educacionais, à comunidade e aos professores.

Nesse contexto em que a educação é conclamada à formação de sujeitos aptos ao trabalho num processo de globalização da economia essa responsabilização dos docentes, inseridos nas condições precárias do ensino público no país, fomenta políticas e programas de formação continuada em serviço com o intuito de adequá-lo às exigências postas o que favorece a abertura de um mercado de formação continuada com cursos pagos e aligeirados que comprometem a formação docente. Esse movimento nos leva a uma nova necessidade educacional – uma formação de professores que atenda às exigências da internacionalização do capital. Assim, diante das demandas do capital à educação a formação continuada passa a ser responsável pela adequação dos professores para a formação de sujeitos aptos ao mercado e à sociedade capitalista.

No bojo das medidas de adequação exigidas aos países signatários de tais conferências coloca-se também a desresponsabilização do Estado pelo provimento dos recursos necessários ao desenvolvimento de tais políticas e reforça-se a *necessidade* de alianças com diversos setores, como podemos ver na Declaração de Nova Delhi (1993, p. 1) que destaca “a educação como responsabilidade de toda a sociedade, envolvendo *igualmente os governos*, as famílias, as comunidades e as *organizações não-governamentais*” (grifos nossos).

No Marco de Ação Dakar (2000, p. 2) vemos o incentivo para que se “promovam amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiadas pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais” e na Conferência de Jontiem aponta-se as articulações e alianças como

[...] necessárias em todos os níveis: do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais: entre as organizações governamentais e não-governamentais, **com o setor privado**, com as comunidades locais, **com os grupos religiosos**, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 6, grifos nossos).

Esta foi a linha traçada pelos organismos internacionais para a formulação e reformulação de políticas educacionais dos países menos desenvolvidos naquele período - uma colaboração entre Estado e setor privado que possibilita fluir com maior facilidade os recursos do fundo público para a esfera privada. Em acordo com Jimenez e Gomes (2009, p. 17) para efetivar tal intento corrobora-se com “a tese da ineficiência na máquina estatal”, ou seja, o desmonte e o sucateamento da educação pública para desqualificá-la e desvalorizá-la e, assim, justificar a atuação do setor privado sobre esta.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) é possível observar o grau de alinhamento dos documentos produzidos em tais conferências, assim como nas decorrentes destas.

O grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrado nos documentos não surpreende. Não raro, são os mesmos sujeitos os encarregados de colocar nos diversos fóruns, os dados e propostas, disseminando argumentos favoráveis à reforma (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 85).

No Brasil, o processo de adequação à economia globalizada exigiu reformas não apenas no campo da educação. Segundo as autoras, o Estado passou por uma profunda reforma administrativa,

[...] desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Numa quadra de expressiva burocratização das entidades e cooptação das lideranças sindicais, a reforma do Estado passa a ser defendida pelo governo, por empresas, escolas e pela sociedade em geral, como a solução para os graves problemas brasileiros, adotando como políticas de frente, o ajuste

fiscal, a privatização²⁴ e a abertura comercial, restando ao Estado nacional a condução gerencial desse processo (Jimenez; Gomes, 2010, p. 12-13).

Assim, segundo Oliveira (2005, p. 9), visando o processo de adequação da economia brasileira ao grau de desenvolvimento do capital mundial predominaram projetos educacionais com objetivo de formação de recursos humanos para o aumento da produtividade no país, estabelecendo-se quase por consenso “entre os governos a convicção de que o desempenho educacional estaria sendo diretamente responsável pelo nível de desenvolvimento das economias”.

Segundo Oliveira,

Essas reformas, na maioria dos casos buscando uma relação de maior proximidade da escola com o setor produtivo, utilizam como norteadores dos seus objetivos os mesmos mecanismos de eficiência deste último. Com a convicção de que o investimento na área educacional poderia ser o instrumento propulsor de uma modificação do quadro social existente, governantes de todo o mundo passam a depositar no sistema formal e informal de ensino a esperança de que, com a reestruturação do sistema produtivo, sejam alcançados maiores níveis de produtividade do setor fabril e, por conseguinte, garantir às suas economias um nível de competitividade capaz de desfrutar de uma fatia maior do mercado internacional (Oliveira, 2005, p. 9).

Assim, diante do cenário de aumento das desigualdades e da pobreza; da necessidade de crescimento econômico do país e da sua capacidade de competir internacionalmente, as reformas na educação básica, pautadas pelos organismos internacionais, colocam sobre esta o caráter salvacionista de assegurar a inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho e de aumentar a produtividade do país estabelecendo uma articulação direta e descontextualizada entre educação e emprego. Esse ideário, que se conforma sobre a função social da educação, responsabiliza diretamente os professores pela melhoria da qualidade desta na direção dos processos de responsabilização, como veremos mais adiante.

²⁴ O termo privatização consiste na transferência de um bem ou direito para outra pessoa. Segundo a Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, que alterou os procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização (PND), a alienação de bens e/ou da participação societária é uma das formas possíveis (entre outras) para a União realizar essa cessão de responsabilidade e atribuições aos entes privados. Dessa maneira, o Estado deixa de ser responsável pela administração do bem público e/ou das suas ações, e o setor privado passa a deter a propriedade integral sobre o ativo, transferido permanentemente pelo poder público. Para alguns juristas, a terminologia privatização também engloba outro conceito, mais amplo, que reúne um rol de medidas com o objetivo de reduzir o tamanho e a participação do Poder Público, principalmente na área econômica (Portal da Indústria, acesso em 21/09/2023).

Frente a estas necessidades os governantes passam a defender uma maior valorização da qualificação e formação docente, um maior investimento nos materiais didáticos e o desenvolvimento de mecanismos que permitam acompanhar o desempenho das escolas e do sistema educacional – um sistema de avaliações de larga escala - de modo a tornar o país mais competitivo no cenário internacional. Através de políticas ajustadas aos interesses dos organismos internacionais, que passam a ser co-responsáveis pelo financiamento destas, as políticas educacionais passam a ter interferência direta destes em sua elaboração (Oliveira, 2005).

A contradição posta entre o que se promulga desde o Projeto de Educação Para Todos na Conferência de Jomtien até as reformas nos sistemas educacionais elaboradas em acordo com os organismos internacionais que defendem elevar o grau de educação do sujeito para assegurar-lhe um lugar no mercado de trabalho e reduzir as desigualdades, é que tais instituições são diretamente responsáveis pela consolidação de um modelo econômico excludente, que aumenta a pobreza e a desigualdade e, a cada nova rodada, diminui a oferta de emprego e aumenta o grau de exigência de formação profissional tornando a proposta de educação ineficaz para aquilo que defendem em seus documentos.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição (...) (Banco Mundial, 1992 *apud* Torres, 1998, p. 131).

Diante das orientações, diretrizes e metas traçadas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento, que nortearam as políticas públicas educacionais no Brasil, apresentamos na próxima seção alguns dos elementos e formas atuais que o capitalismo tem utilizado para seguir delineando a educação aos seus interesses.

4.3 Novas formas, velhos objetivos: tudo muda para que nada mude

A coalizão de centro-direita que governou o Brasil do final da década de 1990 até o início dos anos 2000 investiu na elaboração e implementação de políticas educacionais pautadas nas definições dos organismos internacionais. Assim, para o

acompanhamento do alcance das metas estabelecidas nas conferências para a educação foram desenvolvidos os sistemas de avaliação - elemento básico de responsabilização (accountability²⁵) necessário para parametrização e padronização dos currículos - com vistas a atingir as metas definidas para a educação. Assim, nascem o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB aplicado pela primeira vez em 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC²⁶ - em dezembro de 2017.

Até o início dos anos 2000 o Brasil foi conduzido por uma política de liberalismo econômico²⁷, ou nos termos de Florestan Fernandes, um “capitalismo selvagem” (2006, p. 223) também chamado de neoliberalismo. A mudança ocorrida no governo federal com a eleição da coalizão progressista liderada pelo PT - Partido dos Trabalhadores - altera a forma política para seguir desenvolvendo o capitalismo no país. Assim, o PT passa a um modelo político conhecido por capitalismo desenvolvimentista²⁸ frente ao liberalismo econômico que estava em curso no Brasil.

Neste estudo não nos debruçamos nas análises das reformas realizadas no período de governo do PT, mas sim na retomada do projeto liberal econômico após o golpe em 2016.

²⁵ Política característica dos governos neoliberais - seguindo exemplo de países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O termo accountability não tem uma tradução específica para o português, mas pode ser relacionado com responsabilização, fiscalização e controle.

²⁶ As discussões a respeito da elaboração da BNCC se iniciaram em 2014, resultando em sua primeira versão, que ocorreu mediante uma construção colaborativa ainda no governo da presidenta eleita Dilma Rousseff. Porém, em 2016, após o golpe empresarial, jurídico e parlamentar houve uma readequação do documento aos interesses dos representantes empresariais que compõem o Movimento Todos pela Educação pela Base Nacional Comum. O documento foi finalizado em 2017 e apresentado em abril de 2017, versão que confirma a grandeza e o poder deste setor dentro do Estado brasileiro (Silva; Camara; Evangelista, 2022).

²⁷ O liberalismo econômico é uma doutrina que defende a ausência da participação do Estado na economia. Foi desenvolvido no contexto histórico de ascensão do capitalismo e prevê a liberdade na economia.

²⁸ Segundo Bresser (2013, p. 2) as sociedades capitalistas podem ser desenvolvimentistas ou liberal econômicas dependendo da maneira como dispõem suas principais instituições, o estado e o mercado. O liberalismo econômico dá plena primazia ao mercado, enquanto o desenvolvimentismo combina estado e mercado de maneira mais equilibrada. O desenvolvimentismo e o liberalismo econômico não são apenas maneiras de coordenar o capitalismo, mas, também, ideologias, cada lado afirmando a superioridade da forma de capitalismo. [...] o desenvolvimentismo é uma maneira mais equilibrada de coordenar o capitalismo do que o liberalismo econômico e gera mais crescimento, com estabilidade financeira. Devo acrescentar que o desenvolvimentismo melhor atende as metas de redução da desigualdade e proteção do meio ambiente [...].

Segundo Freitas (2018) essa mudança da forma política criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado o que deslocou a atenção do fato dos grupos que o defendem terem ligação com os conservadores em seu sentido ideológico e o compromisso apenas com a instauração do livre mercado, não com a democracia - esta “é apenas “desejável”, mas não uma condição necessária ao neoliberalismo” (Freitas, 2018, p. 14) o que impossibilitou-nos ver a articulação deste grupo como um movimento mundial de resistência às concepções progressistas.

No Brasil, este movimento aparece com força nas manifestações de rua em 2013, no Movimento Brasil Livre (MBL), no Movimento Escola sem Partido²⁹ e no golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta Dilma - PT em 2016, cenário que culminou na eleição presidencial de 2018.

A história nos mostra, conforme aponta Stauffer *et al.* (2018, p. 5), que “toda vez que há avanços na conquista de direitos pela classe trabalhadora, por menores que sejam, a classe dominante brasileira, com a violência das armas e pelo arbítrio e violência das leis, promove ditaduras ou desfere golpes de estado.”

Esse movimento de direita articulado mundialmente, que passa a demandar novas reformas no campo da educação, se pauta numa concepção de que

[...] liberdade pessoal e social é igual a “capitalismo sem restrições”, sem interferência dos governos que acabam se comprometendo, por interesses nos votos, com “maiorias fracassadas” - leia-se, menos favorecidas socioeconomicamente. [...] Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o “direito natural” de acumular privadamente, ela compromete a liberdade *pessoal e social*. E somente pode haver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por “seus méritos”. Essa concepção de sociedade tem consequências, pois está de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da “liberdade” social e pessoal, por outro (Freitas, 2018, p. 19, grifos do autor).

Neste cenário de articulação mundial da classe dominante aliada às diretrizes internacionais para educação da década de 1990 é criado o organismo de classe “Todos Pela Educação” (TPE) para defender os interesses da classe dominante, intervindo na definição das políticas educacionais de Estado.

²⁹ O Movimento Brasil Livre é um movimento político brasileiro liberal conservador e vinculado à direita. O Escola sem Partido é um movimento destinado a cercear a liberdade docente (Ação Educativa, 2016).

O TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação (Martins, 2008, p. 4).

A sustentação financeira deste organismo é feita através da captação de recursos dos chamados patrocinadores, os grupos empresariais que se dividem em três níveis diferentes, conforme suas doações. Dentre os maiores grupos que patrocinam o Todos Pela Educação destacamos: Grupo Gerdau³⁰, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco e Organizações Globo. Esse conjunto de organizações empresariais demonstra o destaque da participação dos setores financeiro e industrial que atuam por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, DPaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras (Evangelista; Leher, 2012, p. 7).

Conforme Evangelista e Leher a forma de atuação do TPE é clara:

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação (Evangelista; Leher, 2012, p. 7-8).

Embora não seja o objetivo deste trabalho analisar as políticas educacionais do período do governo PT cabe-nos destacar que em seus anos de governo não houve rompimento com os setores privados na condução do projeto empresarial para a educação. Apontando que a relação entre o governo e o Todos Pela Educação não é conjuntural, os autores citam um episódio que evidencia o caráter dessa relação.

³⁰ O Grupo Gerdau (ligado ao setor de metalurgia) possui a chamada “cota de ouro” e ocupa posição destacada, como patrocinadora da entidade (Martins, 2008, p.5 - GT 09 - Trabalho e Educação/ ANPED). Embora na página do TPE não estejam disponíveis os valores das doações, o volume de gastos do Grupo em projetos de responsabilidade social, somaram R\$128 milhões, sendo R\$96,9 milhões com incentivos fiscais (um recorde), conforme disponibilizado no Relatório Anual da empresa de 2021. Para mais informações, consultar a página do Grupo Gerdau, disponível em <https://centraldeindicadores.gerdau.digital/social>. Acesso em 10/04/2023.

O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, (BRASIL, 2007b), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE (Evangelista; Leher, 2012, p. 6).

Em uma *Live*³¹ do canal Educação, Estado Ampliado e Hegemonia - GPEH realizada em agosto de 2022, Fontes aponta que o Todos Pela Educação se consolida já em 2006 como “agregador de entidades que atuam na educação” apenas um ano após sua criação. Segundo a pesquisadora a formulação política deste organismo não se dá mais através de sua articulação com os governos, mas sim pela atuação destes dentro dos governos, na medida em que as entidades do Todos Pela Educação estão nas escolas, nas secretarias de educação e nos governos.

Conforme Fontes (2022) estas entidades se tornaram as formuladoras dos programas educacionais públicos na medida em que se colocam como “voz da escola, que captura reivindicações populares para transformar em demanda de mercado e as apresentam para que sejam equacionadas por elas mesmas nos três níveis de governo - federal, estadual e municipal”. Fontes (2022) elucida que esse movimento representa um salto de escala para a atuação do Todos Pela Educação, pois, a formação de lideranças para gestão pública ganha escala de especialização em cursos com parcerias público-privadas - PPP³² (Fundação Getúlio Vargas - FVG, SEBRAE, etc.) intensificando a generalização da política de gestão do capital para a escola pública no mesmo compasso que apoia a centralização e concentração de capital na educação privada em um movimento simultâneo.

³¹ Fontes, V. *Live* do canal Educação, Estado Ampliado e Hegemonia – GPEH. Realizada em agosto de 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TMPHa688Ino> Acesso em 11/04/2023

³² Segundo a Enciclopédia Jurídica da PUCSP, “as Parcerias Público-Privadas, largamente conhecidas pela sua sigla PPP, podem ser entendidas como o ajuste firmado entre Administração Pública e a iniciativa privada, tendo por objeto a implantação e a oferta de empreendimento destinado à fruição direta ou indireta da coletividade, incumbindo-se a iniciativa privada da sua estruturação, financiamento, execução, conservação e operação, durante todo o prazo estipulado para a parceria, e cumprindo ao Poder Público assegurar as condições de exploração e remuneração pelo parceiro privado, nos termos do que for ajustado, e respeitada a parcela de risco assumida por uma e outra das partes.”, em outros termos, Parceria Público-Privada (PPP) é um contrato de concessão celebrado entre o poder público e o mercado privado com o objetivo de garantir o financiamento, a construção, a renovação, a gestão ou a manutenção de uma prestação de serviço. As PPPs foram definidas na Lei 11.079/2004, que determina que o valor do contrato não pode ser inferior a R\$10 milhões. Não há teto.

Tomamos como exemplo o Distrito Federal onde a formação continuada dos professores tem utilizado este modelo. Em parceria com o SEBRAE o curso de “Especialização EaD Proficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora” teve chamada em 2023 para sua 2ª edição, tendo sido a 1ª chamada em 2021, no contexto da pandemia Covid-19, quando ficou evidente a carência de formação dos professores para atuarem com as tecnologias digitais - contexto que se mostrou geral no Brasil, conforme aponta a pesquisa do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO/UFMG, 2021.

A dificuldade no manuseio das ferramentas digitais e a falta de treinamento específico no uso de tecnologias para educação a distância acabam demandando mais tempo no preparo das atividades, mesmo aquelas que pareciam muito triviais quando realizadas presencialmente. Além do tempo dedicado ao conteúdo da disciplina que lecionam, é necessário também um período para o aprendizado do manejo dos programas e aplicativos estabelecidos para a realização das aulas. Contudo, as atividades demandam ainda o uso de outras ferramentas que permitem a participação, por exemplo, em reuniões com a direção da escola ou com equipes pedagógicas, fóruns de discussão com colegas, entre outras atividades que acabam por revelar as dificuldades inerentes à falta de experiência e conhecimentos para lidar com tecnologias digitais e suas linguagens, o que reduz a capacidade de aproveitamento dos recursos disponíveis (Oliveira, 2021, p. 22).

Assim, a pandemia Covid-19 trouxe outras necessidades para a formação continuada de professores que se tornaram mais uma oportunidade para o avanço do setor privado sobre a educação pública. Este tema será retomado mais adiante.

Dentre as mudanças ocorridas no pós-golpe de 2016 Fontes (2022) aponta a defesa de uma escola pública para disciplina e a obediência, não para cultura, ciência e socialização tendo nas escolas militarizadas³³ sua principal expressão. Movimento que reforça a ascensão do empresariado religioso que defende o fim da ciência e a Escola sem Partido, nos termos da pesquisadora, “uma escola sem escola, para doutrinação e disciplina”.

Uma das marcas das mudanças neste cenário político é a retomada com ênfase nos debates sobre os mecanismos de controle dos processos de trabalho e, na educação, das metas estabelecidas para esta, apontadas tanto por Fontes (2022), como por Freitas (2018). Neste sentido, a padronização curricular nacional é

³³ O termo utilizado por Fontes (2022) é ‘escolas policializadas’ visto que não são escolas militares, mas escolas que estão sob o controle da polícia militar. No entanto, optamos pelo termo utilizado no programa de militarização das escolas no DF.

consolidada sob a forma de Base Nacional Comum Curricular - BNCC acompanhando o movimento mundial de reformas educacionais que pedem mais padronização, parametrização e responsabilização na educação (Freitas, 2018) que além de assegurar o controle sobre os processos de trabalho também asseguram o controle sobre os conteúdos aos quais os trabalhadores terão acesso.

Em acordo com Silva; Camara e Evangelista,

[...] busca-se na educação básica pública a implementação de um currículo escolar alinhado à Base Nacional Comum Curricular como instrumento para consolidar avaliações padronizadas em larga escala e de indicadores de qualidade aferidos por *experts* da OCDE. Com isso, a educação básica torna-se um terreno fértil para a propagação do ideário neoliberal, o que significa a dissimulação de ações, atos, discursos e práticas dos governos, empresários e fundações que naturalizam as desigualdades sociais e regionais e favorecem a gestão gerencialista calcada na eficiência e na competição entre as redes de ensino do país (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 3).

Ao ser definida uma base nacional comum define-se, por conseguinte, o conteúdo de trabalho dos professores de modo que os grupos empresariais apresentam projetos de capacitação para os professores, serviços com planos de aulas prontos, cursos e formações aligeiradas a fim não só de adequá-los às exigências econômicas do capital, mas também de aumentar o grau de divisão social do trabalho, separando o trabalho intelectual da sua execução, o que contribui para a desqualificação e desvalorização dos professores, bem como para o rebaixamento teórico na formação dos professores.

Nas palavras de Stauffer *et al.* (2018, p. 38) os “novos formatos de intervenção patronal atualizaram velhas práticas e introduziram novas dificuldades” ao país numa concepção liberal que

[...] aprofundou o ativismo empresarial voltado para atividades de convencimento de setores específicos da população, em geral aqueles mais carentes de políticas universais. Por um lado, esse ativismo empresarial desqualificava as políticas universais reivindicadas pelos setores populares, ao propor a mitigação de graves problemas sociais tratados de maneira pontual (focalizada) através de formas de gestão mais ‘eficientes’, gerenciais e não públicas. Por outro lado, entretanto, assenhoreava-se do Estado, desenhando o próprio formato das políticas e procurando sua implementação de maneira direta, através de entidades sem fins lucrativos (Stauffer *et al.*, 2018, p. 38-39).

Assim, os grupos empresariais, por meio de suas entidades sociais e do Todos pela Educação, passam a implementar um conjunto de reformas que atacam

os direitos dos trabalhadores da educação, criam mecanismos que dificultam a organização destes em sindicatos - como a contratação temporária de professores que ocorre no Distrito Federal - e estabelecem novos marcos nas formas de precarização das condições de trabalho e no aumento da exploração do trabalhador, garantindo a elevação dos patamares de acumulação capitalista.

Segundo Freitas (2018) estas reformas possuem um caráter ideológico além do econômico, pois, ao desarticularem as instâncias de organização dos trabalhadores impedem que os governos sejam pressionados pelas massas insatisfeitas e adotem medidas contra o liberalismo econômico e a democracia liberal. A desarticulação dos trabalhadores e de seus organismos de lutas possui ainda o caráter constante de manter afastado o risco “da social democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” - mesmo que não estejam no horizonte imediato” (Freitas, 2018, p.22).

Colocando ênfase na concorrência selvagem de mercado em todas as áreas da vida, além de transformar direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, essas políticas transformam cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado (Chauí, 2017³⁴) fazendo com que o sujeito se veja como parte deste e se entenda como responsável por seu próprio sucesso.

Esse movimento legitima o discurso meritocrático e empreendedor, fortalece o individualismo e afasta possibilidades de ações coletivas baseadas em solidariedade de classe. Nesta lógica, as políticas educacionais se voltam para a disputa pela hegemonia³⁵ na formação dos estudantes e em sua preparação para a concorrência de mercado, justificadas pela sobrevivência do mais forte em um caráter conservador sem nenhuma preocupação com a humanização ou transformação social.

³⁴ Chauí, M., 30 de janeiro de 2017. O retrato de uma catástrofe. Disponível em Jornalistas Livres: https://m.facebook.com/jornalistaslivres/videos/o-retrato-de-uma-cat%C3%A1strofe/475162479274301/?_rdr. Acesso em 14/09/2023.

³⁵ A hegemonia, tomada aqui no sentido gramsciano, é compreendida como exercício da capacidade de direção e liderança política e econômica, perpassando o convencimento e não apenas a coerção. Possui um caráter de dominação ideológica, em que classes ou frações de classe não impõem simplesmente seus projetos econômicos. Para Gramsci, a construção da hegemonia é atravessada por uma correlação de forças sociais, na qual uma combinação dessas forças tende a prevalecer e a ser difundida pela sociedade, determinando a direção econômica, política, intelectual e moral (Gramsci, 1980).

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 29).

Assim, a educação como um serviço a ser adquirido e não mais como um direito de todos tem suas políticas cada vez mais elaboradas pelos setores privados, cabendo ao Estado a implementação e gestão de tais políticas. Essa forma de privatização facilita o controle político da educação e a padronização do trabalho, por meio da Base Nacional Comum Curricular, em um processo de gerencialismo da gestão pública. Assim, permite

[...] o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias produtivas internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda³⁶ (Freitas, 2018, p. 29).

O movimento das reformas educacionais nesta perspectiva se desenvolve em escala mundial e possui várias denominações, conforme apresentado por Freitas (2018) dentre as quais ficaremos com duas que se encaixam melhor com nossa leitura sobre este panorama.

Sahlberg (2011, p. 177-179) o chama de Movimento Global da Reforma Educacional³⁷. Com este nome, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características: “a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de “conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Freitas, 2018, p. 38-39).

Desta forma, na lógica neoliberal a escola alcançará a eficiência quando estiver sob controle empresarial, sem a intervenção do Estado, sendo esta a forma

³⁶ Veja também Bastos (2018) e Libâneo e Freitas (2018). Nota do autor.

³⁷ Global Educational Reform Movement (GERM). Nota do autor.

mais desenvolvida de privatização da educação (Freitas, 2018). Como neste momento não estamos sob este cenário, há que se chegar a ele por aproximações. Assim, foi criado o modelo de *vouchers*, em que os pais escolhem escolas no mercado e pagam com *vouchers* recebidos do governo. Esta opção permite inserir a educação no mercado de forma rápida. Este modelo é utilizado na Educação Infantil do Distrito Federal para atender as famílias que não foram atendidas com vagas nas unidades próprias da rede pública, de modo que os pais contemplados colocam seus filhos em instituições de ensino privadas conveniadas com a rede pública e o pagamento destas instituições é realizado pelo governo.

Conforme Freitas (2018) quando não é possível o uso dos *vouchers*, como no caso do Ensino Fundamental em que as escolas estão protegidas em uma rede pública, utiliza-se o modelo da privatização por dentro das redes com a prestação de serviços como merenda, limpeza, assessoria pedagógica, formação continuada de professores, aquisição de material didático e sistemas de ensino, etc. ou por “concessão de escolas à iniciativa privada” por meio de um processo misto de gestão (parcerias público-privadas - PPP).

Segundo Stauffer *et al.*

Há, nos últimos anos, uma maior incidência do empresariamento na escola pública, realizada por meio de vendas de serviços educacionais (materiais didáticos, gestão escolar, bolsas de estudo), mas também pela entrada de programas elaborados por empresas ou por entidades empresariais sem fins lucrativos nas administrações públicas, via Secretarias de Educação (seja no âmbito municipal, como estadual). [...] Essa mescla, nem sempre explícita, de projeto privado que se dissemina por meio da escola pública, atinge a formação dos trabalhadores: professores, discentes e comunidade (Stauffer *et al.*, 2018, p. 34).

Esses modelos de reformas educacionais alinhados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, aos organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial - BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD favorecem a atuação das indústrias e prestadoras de serviços dos países centrais nos processos educativos dos países periféricos do sistema capitalista.

Outra denominação destas reformas educacionais é de Diane Ravitch (2013) que as denomina como “reforma empresarial³⁸”. A autora utiliza criticamente o termo “reforma”, o definindo da seguinte forma:

‘Reforma’ realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’ financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos *hedge* de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e professores (Ravitch, 2013, p. 19 *apud* Freitas, 2018, p. 39-40).

No Brasil, essa ação dos empresários nas reformas se dá em uma rede de alianças articulada com políticos, governos, indústria educacional e midiática e o Todos Pela Educação em uma teia que legitima sua concepção de sociedade e de educação para o mercado. Segundo Freitas (2018) essa ação por um lado visa garantir o desenvolvimento de competências e habilidades básicas necessárias aos trabalhadores para desenvolverem atividades econômicas em um mundo do trabalho revolucionado pelas tecnologias (Revolução 4.0) e, por outro, assegurar que se mantenha sua visão de mundo e de sociedade.

A insistência das reformas empresariais na implementação destes mecanismos de controle, como avaliação de larga escala e de padronização com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é uma demanda da classe dominante pelo controle dos processos de aquisição do conhecimento pelos trabalhadores.

Diante da necessidade de os trabalhadores possuírem mais instrução para atender um mercado de trabalho revolucionado pelas tecnologias há a preocupação de que estes recebam “educação demais”, o que poderia elevar a criticidade e favorecer processos de organização e de lutas que contribuem com a elevação do grau de consciência dos trabalhadores, possibilitando que estes questionassem a ordem vigente, o que é sempre uma ameaça à classe dominante.

³⁸ Corporate Reform. Nota do autor.

É nesta perspectiva que se dá a reforma do ensino médio que estabelece o “Novo Ensino Médio” (NEM) que conforme Saviani (2017³⁹) em entrevista para o Brasil de Fato “implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro”. Esta proposta consegue ser ainda mais rebaixada que a da década de 1940, já que os professores que atuam com o “novo ensino médio” na formação do estudante para o mercado são os mesmos que atuavam no “velho ensino médio” e não possuem formação para profissionalizar os estudantes.

No caso do Distrito Federal o que temos visto para a elaboração dos percursos formativos são adequações possíveis dentro dos conhecimentos que os professores possuem. Essa formação rebaixada para os estudantes, em uma educação rebaixada, cria um processo de exclusão que vai da escola para o mundo do trabalho, quebrando a relação direta entre educação e emprego que é estabelecida nas defesas pelas reformas.

Ainda que a BNCC possa ser ampliada em até 40% pelos estados com a inclusão de outros conteúdos para além dos conteúdos básicos definidos por ela, há um sistema de avaliação de larga escala pautado nos conteúdos básicos das disciplinas básicas que faz com que a preocupação recaia em alcançar bons resultados nestes testes e cria a ideia de que trabalhar com conteúdos que não os cobrados em tais testes de desempenho é desperdiçar tempo.

Assim, coadunamos com Freitas (2018) que a implementação desses sistemas de avaliação de larga escala retira a discussão sobre a finalidade da educação e a reduzem ao cumprimento de metas das “disciplinas básicas” - Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, em um movimento que é impulsionado por organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD e OCDE que colocam as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) como referência para a avaliação das políticas educacionais no mundo. Neste processo o que se considera uma educação de qualidade é uma educação de resultados na qual o conhecimento dos estudantes é medida pelo seu desempenho nos testes.

³⁹ Saviani, D. Saviani afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940 - Entrevista 2017. Disponível em <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940/>. Acesso em 15 de abril de 2023.

4.4 Elementos para compreender as diferentes formas de avanço do Capital sobre a Educação

Para compreendermos melhor os processos em curso nas reformas empresariais no campo da educação pública, buscamos compreender estas reformas nos países onde a educação como serviço a ser adquirido já alcançou sua forma mais desenvolvida. Assim, é possível visualizarmos o caminho e os resultados alcançados o que nos permite elaborar formas de resistência para enfrentar os ataques à educação no Brasil. Este movimento de compreensão do todo está calcado em nossa opção teórico-metodológica.

Relembrando: 1) Marx nos ensina que a reconstrução do real é um produto teórico que se eleva do abstrato ao concreto (pensado) pela via do pensamento; que opera, pois, desde o começo com conceitos. 2) Marx ensinou também que tal reconstrução só é possível sobre o desenvolvimento concreto mais rico, vale dizer, quando um modo de produção está implantado e, portanto, a sua lógica comanda o social. O cerne da produção teórica reside justamente aí, na apreensão e formulação desta nova lógica histórica, o que de modo algum é possível antes da sua efetiva constituição. 3) assim, tendo-se tornado inteligível o novo modo de produzir, na racionalidade que lhe é própria, a partir do estudo da realidade histórica mais desenvolvida que lhe dá forma, só então o passado que o antecede e do qual se distingue qualitativamente também se torna inteligível. A anatomia do homem é chave para a anatomia do macaco (Cardoso, 1987, p. 243).

Conforme Freitas (2018) as formas de controle e padronização possuem sua forma mais desenvolvida nos Estados Unidos e no Chile, neste último o modelo de *vouchers* foi implementado ainda na ditadura Pinochet com a promessa de aumentar a qualidade da educação e diminuir a segregação. Segundo o autor, o relatório da UNESCO de 2017 aponta que, sob estas políticas, o Chile se tornou ainda mais segregado já que há a possibilidade dos vouchers serem complementados pelas famílias ao escolherem escolas de melhor desempenho que custam mais que o valor recebido do governo, as escolas de baixo desempenho acabam destinadas aos mais pobres que não podem fazê-lo.

Neste sentido, Freitas (2018) apresenta resultados de um estudo realizado por Baum (p. 23-24) com dezessete países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), administrado pela OCDE, que tinha por objetivo analisar a efetividade das parcerias público-privadas (PPP) na educação. O estudo aponta não haver melhoria na eficácia produtiva dos sistemas educacionais e ainda o aumento das disparidades sociais na maioria dos países participantes do estudo.

No que se refere aos resultados de rendimentos dos estudantes com base na implementação de uma base nacional curricular Freitas (2018) aponta estudos de vários autores, dentre os quais Whitehurst (2009) que indica não ter encontrado “nenhuma associação estatisticamente significativa, e os tamanhos de efeito foram muito pequenos” (Whitehurst, 2009, p. 6 *apud* Freitas, 2018, p. 94). Com base em seus estudos sobre a temática da padronização curricular Loveless (2012) aponta que há uma diferença entre a política pretendida e a implementação desta: “O currículo implementado é o que os professores ensinam” (Loveless, 2012, p. 13 *apud* Freitas, 2018, p. 95).

De fato, a escola formada das e nas relações entre aqueles que dela fazem parte possui vida e as políticas impostas de cima para baixo contam com um aceite subserviente dos professores, gestores, estudantes e comunidade escolar para serem implementadas conforme sua elaboração desconsiderando as contradições deste espaço.

Assim, cabe-nos destacar que a escola não é tida aqui como um simples aparato de reprodução ideológica da classe dominante, mas como um espaço de contradições deste sistema, de lutas e disputa de poder. Concebida como parte da sociedade e não à parte dela, assim, reconhecemos que as relações na educação são determinadas pela sociedade capitalista, mas que também agem sobre ela podendo contribuir para a mudança na correlação de forças nas lutas de classes de modo determinante.

Cabe destacar que, embora as políticas educacionais tratadas tenham falhado nestes países no que se referem às promessas que justificaram sua implementação - melhoria nos rendimentos e redução da segregação, elas foram bem sucedidas na perspectiva da privatização da educação tanto no Chile quanto nos EUA. O objetivo de controlar os processos educativos com a lógica empresarial também foi alcançado o que demonstra que o processo de responsabilização dos professores pelos resultados, punindo ou premiando, apresenta o resultado esperado. Ideologicamente este processo contribui para o individualismo e competitividade, afastando a ameaça dos processos coletivos.

O desenvolvimento destas políticas nos permite compreender os diferentes caminhos pelos quais o capital avança sobre a educação. Segundo Freitas (2018) essa privatização via

[...] terceirização e/ou *vouchers*, complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inseridas em políticas de responsabilização, somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas (Freitas, 2018, p. 104).

nos levam a um tecnicismo⁴⁰ reformulado, potencializado pela responsabilização meritocrática e com uma base tecnológica que torna o trabalho dos professores e estudantes dependentes destes recursos em um cenário de amparo midiático, executado em uma relação que favorece tanto os interesses ideológicos quanto os interesses econômicos do grande capital.

As autoras Silva, Camara e Evangelista, ainda ressaltam que:

A BNCC trouxe consigo não apenas uma proposta curricular prescrita, mas na realidade, reafirma uma concepção de educação, de caráter regulador, padronizador, controlador e de responsabilização do trabalho docente, em que ostenta a atuação de parcerias público-privadas com discursos e ações de uma suposta melhoria da educação (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 4).

Coadunamos com as autoras quando estas afirmam que essa padronização curricular “restrita, restritiva, estreita, instrumental, utilitária e pragmática” (2022, p. 6) serve aos interesses capitalistas já que “dificulta ao estudante a percepção da realidade de forma crítica [...], restringindo-o à compreensão de competências que o mercado exige dos indivíduos (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 7).

Nestes termos, essas políticas empresariais no campo da educação trazem em si formas de mecanismos que aumentam o controle sobre o processo de trabalho do professor e de sua formação. Pela definição dos conteúdos que serão trabalhados nas escolas define-se também a formação dos professores, por meio das bases nacionais que definem a formação de professores, no caso do Brasil, a

⁴⁰ Compreendido pelo autor conforme Saviani definiu no início dos anos 1980: “A partir do pressuposto de neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.” (Saviani, 1983 *apud* Freitas, 2018, p. 104).

Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) que será abordada posteriormente. Neste sentido,

A política curricular visa integrar ferramentas utilizadas para regular e avaliar a qualidade dos serviços educacionais; alcançar os princípios da meritocracia, do utilitarismo e da competição; e subordinar a produção educacional às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 4).

No caso dos EUA estes padrões para a formação de professores denotam o aligeiramento em “formações alternativas” - patrocinados por faculdades e universidades, organizações sem fins lucrativos e entidades com fins lucrativos - que visam colocar os professores rapidamente na profissão, desqualificando o magistério, segundo uma revisão feita pela *National Education Policy Center*, apresentada em Freitas (2018). O relatório aponta que as bases que regulam a formação de professores naquele país estão calcadas nos conhecimentos básicos e nas práticas, diminuindo a formação teórica - o que desqualifica a formação inicial dos professores – movimento que também acontece no Brasil.

Com ênfase no pragmatismo das didáticas, metodologias e práticas, o saber fazer ganha corpo já na formação inicial dos professores fortalecendo as reformas educacionais, reconfigurando o trabalho dos professores e reforçando uma concepção de escola que forma para o mercado competitivo. Com uma formação rebaixada, um magistério desqualificado, com processos educativos dependentes dos recursos tecnológicos apoiados nas plataformas de ensino, os professores tornam-se peças fáceis de serem substituídas no processo educacional, elementos que contribuem para a desvalorização do magistério.

Temos assim um movimento nas reformas empresariais na educação que retira do professor a especificidade de planejar, elaborar e executar seu trabalho. Ao separarem a função planejadora do trabalho dos professores, retiram-se também de sua formação os conhecimentos teóricos necessários para que tal ação seja desenvolvida por ele. Ora, um trabalhador intelectual precisa necessariamente ser um ser enriquecido pelo conhecimento produzido e acumulado histórica e socialmente em sua área, elemento que valoriza o trabalho desse trabalhador. Quando temos a retirada deste viés do trabalho docente, tanto o trabalho quanto o trabalhador da educação passam a ter menos valor.

Neste sentido,

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediram o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia (Freitas, 2018, p. 109).

Embora tais políticas educacionais nos casos dos EUA e Chile não tenham atingido os objetivos propostos de reduzir a segregação e melhorar os índices de desempenho dos estudantes nos testes, elas são eficientes no que se refere ao controle do processo de trabalho, como dito anteriormente, assim, o que justifica a insistência em tais políticas em outros países, como no Brasil, denota a relevância do seu caráter ideológico de responsabilizar os sujeitos em um movimento que reforça o individualismo e a competitividade, desenvolvendo um senso social de empreendedorismo. Os

Objetivos implícitos de tais programas - assegurar a perpetuação da ordem burguesa, enfatizar o papel de algumas de suas frações e naturalizar sua dominação sobre os trabalhadores - não são visíveis numa primeira aproximação, pois não integram as reflexões emanadas das escolas, que acabam aderindo a eles, na tentativa de melhoria de suas condições, num contexto de precarização da escola pública (Stauffer *et al.*, 2018, p. 34).

Para assegurar a continuidade destas políticas obtendo apoio popular apesar de seus resultados - pois é necessário o apoio popular para referendar tais medidas - além da propagação dos objetivos que tornam tais propostas atrativas como um bem para todos, governos e grupos empresariais utilizam exemplos isolados para o convencimento de que é possível que todas as escolas alcancem os resultados prometidos.

No Brasil, a cidade de Sobral no Ceará tem servido a este propósito. Com políticas de responsabilização baseada em testes e práticas de incentivo e punição, com o uso de materiais pedagógicos preparados em parte pela rede e em parte por empresas, determina-se o que deve ser trabalhado diariamente. A padronização das aulas e o preparo dos estudantes para os testes pode até resultar alguma melhoria nos resultados, como é o caso de Sobral, mas está na via de uma concepção de educação a serviço do capital, sem comprometimento com o desenvolvimento humano.

Outro problema, a nosso ver, é que este modelo relega ao professor o simples papel de executor de tarefa ao separar a função de pensar, planejar e elaborar seu processo de trabalho do ato da execução. Temos de um lado o planejamento e a elaboração pensados por aqueles que não conhecem e não convivem com os estudantes e as escolas em sua dinâmica cotidiana, e de outro, aqueles que fazem parte desta dinâmica e estabelecem vínculos e relações com os estudantes, mas são cerceados do pensar pedagógico. Este processo contribui para o aumento do grau de alienação do trabalho, compreendida como em Marx (2002) como o estranhamento entre o trabalhador e o resultado de seu trabalho, que se dá em uma relação contraditória no processo de trabalho na sociedade capitalista.

A concepção de educação do modelo adotado em Sobral pode ser percebida na fala do prefeito da cidade realizada durante um encontro com empreendedores em 2015:

No meu entendimento, há um esforço, que deve ser intersetorial, no que diz respeito à formação das pessoas, sobretudo dos jovens, para a atividade empreendedora, para os negócios, para a economia. Não basta termos uma escola de qualidade, é necessário que tenhamos uma preparação para a atividade econômica, para a atividade empreendedora, para a produção. E, para mim, o foco na juventude é muito importante (Sobral, 2015⁴¹).

Além da separação entre o planejamento do trabalho docente e sua execução, que reconfigura o trabalho atribuindo aos professores a função de tarefas, há ainda outro efeito que incide na formação continuada destes - os professores ao participarem dos cursos de formação continuada esperam receitas prontas para aplicarem em sala, modelos que dispensam fundamentação teórica e reflexão sobre os processos de aprendizagem.

A combinação de uma formação inicial voltada para a técnica e uma formação continuada que fornece apenas nas “receitas de bolo” - técnicas e instrumentos - e não aprofunda os conhecimentos teóricos para que se compreendam os processos educativos em diferentes contextos e diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação para, a partir destas, desenvolver o planejamento das aulas, causa um efeito de rebaixamento em cascata

⁴¹ Sobral, 2015. Prefeito de Sobral destaca importância da preparação de jovens para o empreendedorismo. Disponível em https://www.sobral.ce.gov.br/boletim/2015/b_agosto2015/24.htm Acesso em 17/09/2023.

- da formação do professor para o estudante e deste para a sociedade onde se está inserido.

A subordinação da educação e da formação dos professores aos interesses capitalistas, expressas nos princípios e conceitos das políticas de padronização curricular sob orientação dos organismos internacionais, vão ao encontro de um projeto de padronização curricular internacional que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao processo de economia globalizada (Fernandes; Silva, 2019), (Silva; Camara; Evangelista, 2022), como expresso no projeto Educação 2030 da OCDE, que direciona

[...] as competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem inseridos nos currículos nacionais, e em seguida, preparam-se os dados a serem utilizados para mensurar, quantificar e comparar os países. No entanto, os interesses invisíveis estão colocados ao apresentar o interesse particular da OCDE como se fosse universal. Ao negar a luta entre as classes sociais, obscurecem-se as determinações econômicas do capital que já se projeta para 2030 (Fernandes; Silva, 2019, p. 297).

Nessa perspectiva, recai sobre a formação não apenas aspectos econômicos relacionados ao mercado de trabalho, mas também questões que fortalecem a hegemonia pelo rebaixamento do desenvolvimento intelectual dos professores em sua formação e, por conseguinte, dos estudantes pelo trabalho que estes professores desenvolvem afastando a formação crítica que questiona a realidade e opera para superá-la. Neste sentido,

O documento *Professores são importantes* (OCDE, 2006) propõe que o trabalho docente se ajuste às transformações do sistema produtivo capitalista, o que corrobora com a idealização de educação básica defendida pela BNCC - que trabalha com uma concepção que separa teoria e prática. Os professores são expropriados da natureza intelectual do seu trabalho e preparados como executores que colocam em prática as diretrizes de outrem (GIROUX, 1997). Destarte, o papel do trabalho docente, amparado pela Organização, encontra-se centrado no elemento pragmático, com o objetivo de que o desenvolvimento seja baseado na capacitação prática e afastado de uma abordagem teórico-filosófico-pedagógica (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 11).

Fundamentadas em Freitas (2014) as autoras apontam que “o objetivo dos reformadores da educação é controlar o processo de trabalho na escola, padronizando a cultura escolar por meio das matrizes de referência dos exames nacionais que orientam o currículo e as práticas pedagógicas dos professores e, portanto, sua formação.

Esse movimento de controle dos processos de trabalho e de rebaixamento da formação pela definição dos conteúdos da formação de professores via adequação desta à BNCC, está imbricado ao avanço da privatização sobre a educação pública por meio da venda de cursos para professores, da venda de plataformas e recursos digitais para educação, da elaboração e venda dos materiais didáticos e pedagógicos que podem, por sua vez, estarem atrelados à venda de métodos de ensino que mercantilizam cada vez mais a educação e expropriam do professor os conhecimentos próprios do trabalho docente (Freitas, 2018), (Silva; Camara; Evangelista, 2022). “Ademais, as parcerias público-privadas e alianças podem tornar a escola pública, um espaço semelhante às empresas privadas ao priorizar os interesses do capital, por meio de consultorias e venda de conteúdos destinados à educação” (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 13).

Estas formas dos setores privados avançarem sobre a educação pública brasileira são as possíveis neste momento, porém, considerando os modelos de educação como os do Chile e dos EUA é possível compreender que ainda há vasto campo na educação pública do Brasil sobre o qual o capital ainda pode avançar.

Compreender as diferentes formas de avanço do capital sobre a educação nos possibilita a compreensão dos elementos desenvolvidos por este, sua dinâmica em tais processos, suas características, bem como, os seus resultados. Isto não significa dizer que tudo se repetirá da mesma forma em diferentes países, mas que há mecanismos gerais com os quais a classe dominante opera para alcançar seu principal objetivo - elevar o grau de acumulação capitalista. Além disto, permite também que, ao estudarmos o movimento do capital sobre a educação, os trabalhadores da educação desenvolvam formas e ferramentas de luta e resistência para o enfrentamento a estes ataques.

Diante deste contexto de avanço do capitalismo sobre a formação dos professores e sobre o controle do processo do trabalho docente buscamos nas próximas seções apresentar elementos que favoreçam a compreensão do processo de desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil e no Distrito Federal, em seus movimentos de avanços, retrocessos e processos de resistência.

5. Elementos do processo de desenvolvimento da Formação Continuada de Professores no Brasil

*Ser é vir a ser.
Karl Marx, 2004.*

Compreender a formação continuada de professores implica localizá-la como uma parte do campo da educação que, como tal, não se dá de maneira desvinculada da configuração social, política e econômica adotada pela sociedade e está intrinsecamente vinculada às mudanças que ocorrem em tais contextos.

O termo formação continuada de professores é utilizado comumente para uma gama de atividades formativas que se realizam após a formação inicial, que também proporcionam debates e aprendizagens aos docentes - cursos, congressos, pós-graduação, oficinas, seminários, debates, etc. (Gatti, 2008).

Conforme Santos (2010) alguns autores a concebem como um processo que deve integrar-se ao contexto escolar apoiando-o em sua reflexão sobre a prática, considerando os saberes docentes na construção de conhecimentos (Aguerrondo, 2003; Imbernón, 2011; Nóvoa, 1992 e 2009). Há ainda os que tomam por necessário considerar as características de cada etapa da vida profissional (Aguerrondo, 2003; Gatti; Barreto, 2009) e, neste sentido, Nóvoa (2009) aponta a necessidade de se destinar especial atenção aos professores em início de carreira.

Ainda segundo Santos (2010) a formação continuada pode ser considerada um instrumento para promover atualização técnica e metodológica aos professores a fim de alcançar melhorias nos resultados escolares (Alvorado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Hypólito (1999) e Menezes (2003) não compreendem treinamento como formação continuada visto que tais práticas requerem ações automatizadas - que requerem repetições e dispensam raciocínio, de modo que rejeitam tal termo para representar formação continuada de professores considerando que a atividade docente requer o uso da reflexão, das emoções, da inteligência, não podendo ser resumida por atos mecânicos. Menezes (2003) ainda aponta que tal compreensão aproxima-se de concepções de formação que priorizam a prática em detrimento da teoria, resultando no empobrecimento da formação docente.

A concepção de formação continuada da qual partilhamos tem por princípio que o aprender a ser professor é um processo contínuo que se dá nas relações sociais que envolvem o trabalho do professor num *continuum* “de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais” (Santos, 2010, p. 65). Assim, concebemos que é nas relações de trabalho que o homem se produz e, neste sentido, ser professor é vir a ser.

Concebemos o professor como sujeito histórico-social e a formação continuada como ação humana que contribui para a construção de novas possibilidades de ser do professor e da educação. Deste modo, compreendemos a formação continuada como elemento constituinte do trabalho docente que emerge na dinâmica do trabalho do professor frente à necessidade de ampliar, adquirir e construir novos conhecimentos para responder às questões postas pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sociedade.

Nesse contexto, concebemos a formação continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade. O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Isso significa que formar o professor não é uma tarefa tão simples, mas uma questão ético-política ancorada em determinados princípios (Santos, 2010, p. 66).

Desta forma, a formação continuada não é compreendida aqui como atividades de reciclagem, de treinamento ou de complementação da formação inicial, tampouco como um momento de instrumentalização pedagógica, mas como processo de desenvolvimento humano e profissional de caráter permanente (Santos, 2010).

Diante destes pressupostos voltamos nosso olhar para o processo que constitui a formação continuada de professores no Brasil a fim de compreendê-lo em sua historicidade, visando apreender elementos de contradições, avanços e retrocessos que contribuam na elucidação dos projetos em disputa na atualidade.

Reconhecendo certa dificuldade sobre a conceituação da expressão formação continuada devido a sua abrangência e sabendo que o debate sobre esta é um tanto quanto recente na história da formação de professores, compreendemos

como necessário entendermos o processo de desenvolvimento da formação docente no país para aprofundarmos os conhecimentos sobre as concepções que estiveram e estão na base da formação de professores no Brasil.

5.1 A Formação de Professores: do Brasil colônia à Primeira República

Durante os séculos em que o Brasil era colônia de Portugal a educação esteve nas mãos dos jesuítas e o ensino não apresentou grandes mudanças. Conforme Caldas (2021, p. 1672) “eles conseguiram tornar as missões auto-suficientes ensinando aos índios nas escolas-oficinas a ler, escrever e se especializar em diversas artes e ofícios mecânicos, além de submetê-los à conversão religiosa.” Neste sentido, Rosário e Melo (2015, p. 383) afirmam que “os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, se a abordagem recair na chamada educação formal-escolarizada” e, segundo Rocha (2010, p. 33), “a maioria não estava preparada para as funções do magistério.”

De acordo com Nóvoa,

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (Nóvoa, 1999, p.15-16).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759 e o desmonte da estrutura educacional construída por estes, o ensino regular não foi substituído por outra forma de organização escolar. Aqueles que possuíam condições financeiras contratavam preceptores para ensinar seus filhos, os que não possuíam ficaram desvalidos desta formação.

Somente em 1772 foi implantado o Ensino Público Oficial no qual a Coroa nomeou professores e instituiu as aulas régias de disciplinas isoladas, no entanto, não havia estrutura física e as aulas aconteciam em locais improvisados e até mesmo nas casas dos professores nomeados (Caldas, 2021).

Nesta perspectiva, Nóvoa aponta que

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (Nóvoa, 1999, p.15).

Para as autoras Vicentini e Lugli (2009) a segunda metade do século XVIII foi um marco para o desenvolvimento da profissão docente no Brasil uma vez que começaram a surgir algumas padronizações para a formação docente para a atuação com o Ensino Público Oficial. No entanto, até meados do período imperial no Brasil não houve avanços na formação dos professores. Segundo Caldas (2021, p. 1675) “o professor, necessariamente, só precisava saber ler, escrever, contar e poderia lecionar”.

Conforme Cruz (2017, p. 76-77),

As primeiras tentativas de institucionalização de ações de formação docente no Brasil ocorreram no período Imperial, mais precisamente quando da promulgação da Lei do Ensino de primeiras letras, datada de 15 de outubro de 1827. Nesta lei transparece a preocupação com a preparação prévia dos professores quanto ao uso do método mútuo, mas contraditoriamente, o Estado exime-se de subsidiá-la, destacando na letra da lei que ela se daria à custa dos próprios professores.

Sem definição de um local próprio para a formação de professores e sem formas de financiamento asseguradas somente em 1834, após a Reforma Constitucional, o chamado Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária como responsabilidade das províncias, o que contribuiu para que fosse adotado o modelo das Escolas Normais existentes na Europa (Cruz, 2017). Assim, em 1835 foi criada a primeira Escola Normal Brasileira, na província do Rio de Janeiro. Posteriormente, outras surgiram em Minas Gerais, Niterói, Bahia, Ceará e São Paulo. As escolas eram abertas por decisão dos dirigentes de cada estado e o financiamento era insuficiente para a manutenção das mesmas de forma que

Em parte, a precariedade da estrutura fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta, atraindo alunos (não eram admitidas mulheres) em número insuficiente para manter-se em atividade. Foram frequentes, até meados do século XIX, as notícias de fechamento e reaberturas sucessivas dos poucos cursos existentes no país (Vicentini; Lugli, 2009, p.32-33).

Desse modo, as escolas normais tiveram uma lenta disseminação, pois, além das condições precárias, exigiam “professores especializados, de notório saber, autodidatas, que possuíam seus diplomas universitários em diversas áreas,

inclusive em medicina e em direito” (Caldas, 2021, p. 1680). Com escolas financiadas pelos estados e considerando os diferentes ritmos de desenvolvimento entre eles não era possível falar em formação padronizada, pois cada região possuía sua especificidade, no entanto, Tanuri (2000) apresenta alguns elementos em comum entre as instituições:

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de características essencialmente prescritivo. A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram frequentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção (Tanuri, 2000, p. 65).

De acordo com Cruz (2017, p. 78) “o currículo básico das Escolas Normais era de caráter pragmático, predominando a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras”, de modo que, “estudava-se o que os alunos a serem atendidos pelas escolas primárias deveriam aprender e o modo como aquele conteúdo deveria ser aplicado pelo então professor em formação”.

A partir de 1870 as escolas normais foram abertas para as mulheres e, segundo Tanuri, neste período

Já se delineava [...] a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...] De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração (Tanuri, 2000, p. 66).

Durante a Primeira República a Constituição de 1891 fomentou a propagação das Escolas Normais no país como instituições necessárias para o ensino e a formação dos professores de primeiras letras. Conforme Cruz (2017) o processo de industrialização do país, induzido desde a Primeira Guerra Mundial, colocou em foco o papel da educação para a qualificação dos trabalhadores.

Ao longo da década de 1920 várias reformas foram realizadas nos estados que acabaram por modificar o currículo das Escolas Normais na tentativa de consolidar ideais escolanovistas (Cruz, 2017). São Paulo foi pioneiro na reforma servindo de modelo para várias reformas durante a década de 1920 (Caldas, 2021).

5.2 A Formação de Professores: da Era Vargas ao Golpe Militar de 1964

A década de 1930 foi marcada por grandes contribuições para o avanço da educação no país e, consequentemente, para a formação de professores. Com destacados educadores brasileiros o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, apontava a necessidade de um sistema de ensino nacional e de uma Política Nacional de Educação. O Movimento defendia uma educação obrigatória, pública, laica e gratuita como dever do Estado com objetivo de democratizar o ensino no Brasil que possuía um ensino acadêmico para a elite e um profissional para a população pobre (Melo; Santos, 2020).

Nos anos 1930 as reformas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo criaram os Institutos de Educação e as primeiras iniciativas de um programa de formação continuada no Distrito Federal e em São Paulo, respectivamente. Conforme Cruz (2017, p. 81) “concebidos como espaços de cultivo da educação nessas instituições de formação docente, a Educação passou a ser vista não apenas como objeto do ensino, mas como pesquisa”. As mudanças ocorridas na formação de professores neste período motivaram intelectuais da época e as instituições formadoras de professores a reivindicarem ao Estado a elevação da formação dos professores de nível primário para o nível superior, o que só ocorreu na década de 1970 com as alterações no curso de Pedagogia (Cruz, 2017).

Ainda nesta década o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto nº 1190, de 04 de abril de 1939, como bacharelado no qual se formavam técnicos em educação para cargos no Ministério da Educação, não aptos a lecionar, o que só era possível após se cursar por um ano as disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia (específica). A criação do curso de Pedagogia se dá num momento de intensos debates sobre a implementação das primeiras universidades no Brasil e dos ideais escolanovistas que viam na Educação a possibilidade de contribuir com a reconstrução nacional (Cruz, 2017).

Com o crescimento do desenvolvimento industrial do país e a política desenvolvimentista da década de 1950 houve uma expansão do Ensino Normal nas redes de ensino privado que rebaixou a formação e desencadeou um desprestígio do Ensino Normal no país Tanuri (2000), (Vicentini; Lugli, 2009), (Cruz, 2017), (Caldas, 2021).

Durante a década de 1950, percebemos que houve uma expansão considerável do ensino Normal, esse crescimento ocorreu, predominantemente, na rede de ensino particular, que foi alvo de severas críticas, por não primarem pela qualidade do ensino e colocar no mercado de trabalho profissionais despreparados para atuarem nas escolas. Os principais problemas apontados eram: despreparo dos estudantes ingressantes, pois eram aceitos alunos de qualquer curso profissionalizante; controle ineficaz por parte do poder público; criação dos cursos noturnos que apresentavam perda do rendimento dos estudos, uma vez que os alunos já vinham cansados para as aulas; excesso de professores primários em alguns Estados e carência em outros; baixa exigência com relação ao nível de conhecimento necessário a diplomação; o currículo apresentava falta de articulação entre as disciplinas, uma extensa formação geral e diminuta formação específica e como diziam os críticos, a formação geral se destinava na prática a formar moças para o casamento (Caldas, 2021, p. 1684).

Somado à crise na educação o país atravessava na década de 1960 um momento político e social descrito por Toledo (2004) da seguinte forma:

[...] uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais; ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes (Toledo, 2004, p. 1684).

Tendo como saída para este contexto o golpe militar em 1964, a visão de ensino foi calcada na dimensão técnico-operacional em que a função do professor se reduzia a aplicar a técnica. Nesta perspectiva, a Reforma Universitária realizada em 1968, assim como as realizadas em 1966 e 1967, estabeleceram a criação das Faculdades de Educação nas Universidades Federais encarregadas da formação pedagógica no curso de licenciatura (Melo; Santos, 2020).

Com a Resolução nº. 252/1969, o Conselho Federal de Educação - CNE modificou o curso de Pedagogia determinando que os diplomados por este fossem professores do Ensino Normal como especialistas em supervisão, administração, orientação e inspeção e não mais técnicos formados para o Ministério da Educação, fragmentando a formação do pedagogo (Melo; Santos, 2020).

Assim, os professores formados pelos cursos de Pedagogia estavam aptos a atuar também nos anos iniciais da educação básica considerando que “se o professor estaria preparado para formar o professor de ensino médio, ele mesmo deveria estar preparado para o ensino naquela etapa de ensino” (Cruz, 2017, p. 86). A licenciatura passou a ser a formação padrão no curso de Pedagogia.

Conforme Cruz,

A estruturação do curso de Pedagogia oscilava entre a posição de formação específica para pedagogo, mais marcadamente com a visão de especialista da educação para, posteriormente, assumir a função de professores para os anos iniciais (Cruz, 2017, p. 88).

Ainda no contexto das reformas educacionais, o Ensino Normal foi reestruturado culminando na criação do curso de Habilitação Específica para o Magistério por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. O curso profissionalizante de Habilitação Específica para o Magistério - HEM tinha duração de três anos em nível de segundo grau e habilitava para lecionar no ensino de 1ª à 4ª série.

Sobre o processo de desenvolvimento da formação de professores no Brasil Saviani (2005) destaca três momentos que considera decisivos:

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, o primeiro momento. Segundo momento: a partir das reformas iniciadas em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de escola normal adotado em vários estados, onde se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946. Terceiro momento: reforma do ensino instituída em 1971, quando se descaracteriza o modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação de magistério (Saviani, 2005, p. 11).

Segundo o autor com a reformulação do Ensino Normal a formação de professores foi reduzida a uma habilitação diluída em meio a tantas outras. A formação inicialmente ofertada nas escolas normais passava a um curso profissionalizante ofertado em escolas de segundo grau, configurando uma precarização na formação dos professores.

Sobre as mudanças trazidas pela LDB nº 5692/71 para o curso de Habilitação Específica para o Magistério Cruz (2017) aponta

[...] uma indicação implícita de que o nível de ensino em que predominantemente há o atendimento realizado às crianças poderia efetivar

o estudo das matérias por meio de atividades, para assim adequar-se às necessidades e possibilidades concretas de desenvolvimento dos alunos. Essa indicação parece retomar uma visão restrita e praticista do ensino nos anos iniciais de escolarização e denotar a não necessidade de o professor desenvolver um aprofundamento teórico sistematizado, cabendo essa característica apenas para o “professor de disciplina” ou “professor de matéria”. Essa prescrição curricular parece refletir também a influência da abordagem tecnicista e das teorias comportamentalistas de aprendizagem no ensino na educação dos anos de 1970 (Cruz, 2017, p. 90).

Este cenário de separação entre atividade intelectual e atividade manual somados à obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, de Educação Física, de Educação Artística e de Programas de Saúde contribuiu para a percepção da necessidade da formação continuada (Cruz, 2017).

Neste sentido, Melo e Santos apontam:

Embora, de acordo com Souza (1998), em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, diante da importância de que os professores deveriam acompanhar a evolução e aperfeiçoamento da arte de ensinar, pois, para ele, o professor ao deixar a Escola Normal (formação docente desse período histórico) e entrar na vida prática, estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional. [...] foi apenas em 1971, que a Lei de Diretrizes e Bases traz à tona a discussão sobre “cursos de aperfeiçoamento” (Melo; Santos, 2020, p. 89).

Assim como a análise de Saviani (2005) de redutibilidade sobre a reformulação do Ensino Normal, para Nóvoa (2019) a reformulação do curso de Pedagogia também não trouxe avanços para a formação de professores uma vez que foi colocada em segundo plano pelas Universidades denotando um descaso com a formação docente.

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão sempre na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária (Nóvoa, 2019, p. 8).

Com as mudanças ocorridas neste período a formação continuada aparece na segunda LDB nº 5692/1971, no primeiro parágrafo do Artigo 11, como mecanismo de aperfeiçoamento:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (Brasil, 1971).

E no Artigo 38 que diz: “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971), no entanto, não há diretrizes que regulamentem a forma como deveriam se dar os programas de aperfeiçoamento, deixando a cargo de cada ente federativo a interpretação de como estes devem realizar a formação continuada dos docentes de suas redes.

Nas lutas pela democratização da educação na década de 1970 e 1980, em conjunto com as lutas populares pela redemocratização do país, crescia a crítica ao estreito vínculo entre a educação e o mercado de trabalho, na perspectiva da formação do capital humano⁴², contexto no qual os educadores e intelectuais da educação estavam envolvidos na construção de concepções mais críticas de educação (Saviani, 1997).

Neste sentido, Cruz (2017, p. 92) aponta que neste período um profícuo debate sobre a formação de professores lançou mão de uma “concepção da docência enquanto ato educativo intencional” em pressupostos elaborados pela Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE⁴³ em contraponto ao modelo de formação fragmentada útil ao capital.

Assim, o debate sobre a formação de professores destacou-se entre as décadas de 1960 e 1980

[...] por meio de iniciativas de capacitação, reciclagem e treinamento, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos e de formar mão de obra qualificada. Isso a tornou um produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado e em seguida demandado e adquirido pelos próprios professores (Dantas, 2016, p. 16).

⁴² “Como analisa Finkel (1977), [...] ‘capital humano’ é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só não explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais” (Frigotto, 2009). Para mais, acesse <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>.

⁴³ “Segundo Scheibe e Aguiar (1999), três projetos de curso de Pedagogia alcançaram visibilidade no cenário educacional do país em meio a dissensões, acordos e em diferentes momentos históricos: o da ANFOPE (ANFOPE, 1998, 2004, 2005a, 2005b) e entidades apoiadoras, particularmente o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação - Forumdir (FORUMDIR, 2005a, 2005b, 200c), o dos educadores que assinaram o Manifesto dos Educadores (MANIFESTO, 2005), liderados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta e o representante do CNE no início de 2005 (BRASIL, 2005a, 2005b, 2005c)” (Cruz, 2017, p. 92). Nota da autora.

Conforme Teixeira (1969) tais iniciativas podem estar ligadas à expansão da oferta de ensino que gerou uma maior demanda na formação de professores. Neste mesmo sentido, Lourenço Filho (2001) aponta que as mudanças no papel da escola exigiam uma preparação mais efetiva dos professores visto que já não bastava ensinar ler, escrever e contar, a sociedade demandava aptidões e capacidades diversificadas.

Em 1982, frente a uma crise na formação docente do país, o Ministério da Educação lançou o Projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que tinha como um de seus objetivos desenvolver atividades de formação inicial e continuada para os professores das redes públicas. Após cinco anos o projeto foi descontinuado, porém, frente aos positivos resultados alguns estados deram continuidade ao programa com recursos próprios (Caldas, 2021), (Melo; Santos, 2020).

5.3 A Formação de Professores: das Lutas pela Redemocratização do país aos desdobramentos das Reformas de 1990

Marcada pelo momento histórico de lutas pela democracia a Constituição Federal de 1988 manteve a competência da União para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação” (Brasil, 1988, Art. 22) que abarcava uma previsão de lei para a construção do Plano Nacional de Educação (Art. 214) com vistas à eliminação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental.

No ano de 1990 o Brasil esteve presente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial - BM onde os países presentes reconheceram a educação como direito fundamental. Esse movimento mundial passa a incidir diretamente nas políticas educacionais a partir desta década e, consequentemente, na formação dos professores de modo a assegurar o alinhamento do desenvolvimento educacional do país aos organismos internacionais.

Melo e Santos (2020), ancoradas em Ferreira (2003), apontam que a formação continuada sofreu grandes alterações nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Segundo as autoras, ela teria se desenvolvido primeiro por meio de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento e, posteriormente, passa a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores” (Ferreira, 2003, p. 32 *apud* Melo; Santos, 2020, p. 92).

No entanto, a partir da década de 1990 há uma crescente parceria entre o setor público e os setores privados para oferta da formação continuada de professores fortalecendo não o modelo construído pelas lutas da década de 1980 apontado na Constituição de 1988, mas o modelo defendido nas conferências da década de 1990 pelos organismos internacionais.

O avanço das formas de acumulação capitalista deste período foi impulsionado mundialmente por uma alteração na correlação de forças das lutas de classes na conjuntura mundial expressas simbolicamente pela queda do Muro de Berlim (1989) e, posteriormente, pela dissolução da União Soviética (1991). Tais mudanças estabeleceram uma nova etapa nas relações econômicas mundiais, o que permeia as políticas públicas deste período.

No Brasil essa mudança na correlação de forças das lutas de classes incide nas reformas da década de 1990 que reformulam o papel do Estado e permitem maior avanço do desenvolvimento capitalista no país. Neste contexto, foi consolidado no Senado um projeto de LDB elaborado por Darcy Ribeiro e Marco Maciel articulado entre parlamentares e representantes das escolas privadas e confessionais, em detrimento do projeto discutido desde o final de 1988 e elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito que contava com a participação da Andes, UNE, CNTE, Fasubra, CUT e vários sindicatos (Cerqueira, 2004).

Assim, alinhada com as políticas delineadas para a América Latina pelos organismos internacionais, a LDB nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, compreende a formação continuada como um processo de atualização dos conhecimentos - diretrizes que orientam a formação continuada até os dias de hoje.

Em seu Art. 67 a LDB aborda ainda a formação continuada como um elemento de promoção da valorização dos professores:

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

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996).

Ainda no Art. 67 a LDB assegura ao profissional da educação “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” e, no Art. 87 garante “a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (Brasil, 1996).

No Capítulo VI de título “Dos Profissionais da Educação”, a LDB revela da seguinte maneira a preocupação com a formação continuada dos professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (Brasil, 1996).

Sobre a LDB Gatti (2008, p. 64) afirma que esta “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”.

Silva (2015) aponta que o debate sobre a formação continuada ganhou força com a promulgação da LDB nº 9394/96, pois, até então os debates entre escolas normais, institutos e universidades se davam em torno da formação inicial dos professores.

Entre 1998 e 2000 foi elaborada por entidades nacionais do campo da educação uma proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, promulgada em 2006, que previa a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. Esta reivindicação foi incorporada ao Decreto nº 3276/99 que “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999).

Em janeiro de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172 criando as diretrizes e metas para o Plano Nacional de Educação - PNE com vigência de dez anos, ficando a cargo da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, a elaboração de seus respectivos planos. Porém, segundo Alves (2018) com exceção da implementação do Sistema Nacional de Avaliação - SAEB, nada foi feito. Para o autor, o plano foi deixado de lado pelo governo federal, pois outros projetos foram criados.

Assim, apesar das lutas e conquistas dos movimentos em prol da educação, temos políticas educacionais com forte caráter técnico e de aperfeiçoamento que implicam uma visão de educação para o mercado de trabalho, em uma lógica de desenvolvimento do capitalismo em detrimento da formação humana. Essa lógica permeou as políticas públicas de educação ao longo das décadas de 1990 e 2000 de modo que ao final do PNE, previsto na Constituição de 1988, somente foi realizada a meta que trata do desenvolvimento de um sistema para quantificar o conhecimento dos estudantes visando resultados que são utilizados pelo capital para controlar o processo de trabalho dos professores na perspectiva da responsabilização e, posteriormente, da padronização, além de aumentar o controle sobre os processos que definem os conhecimentos que são disponibilizados aos filhos da classe trabalhadora ao definirem os conteúdos de tais avaliações. Essa lógica leva à desqualificação dos profissionais da educação e a uma educação focada em números e resultados na mesma lógica da eficácia mercantil.

No ano de 2004 foi constituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica - Rede pelo MEC por Sistemas de Ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores, tendo como público-alvo prioritário os professores da educação básica das redes públicas de ensino. Para a Rede a formação continuada é uma exigência para o mundo atual que deve estar ancorada na prática docente e no conhecimento teórico e compreende que esta deve se dar de maneira integrada ao dia a dia da escola (Brasil, 2005).

Uma das ações desenvolvidas pela Rede é a elaboração de materiais didáticos para os professores que estão em sala de aula, o que contribui para a separação do processo de elaboração do trabalho do professor de sua execução, favorecendo o afastamento do professor da perspectiva teórica do seu trabalho e atuando para que este se atenha ao fazer prático.

Em 2006 a Lei nº 11301 altera o Art. 67 da LDB para efeitos do disposto no §5º do Art. 40 e no §8º do Art. 201 da Constituição Federal, define que as funções do magistério vão além de ministrar aulas e inclui as atividades de direção das unidades escolares, de coordenação e assessoramento pedagógico de forma que também se altera a formação dos professores. Com base na referida lei o Conselho Nacional de Educação - CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's para o curso de graduação enfatizando que os egressos do curso de Pedagogia devem estar preparados para funções que vão além da sala de aula. Esta mudança incide sobre a formação continuada que passa a abarcar a formação dos professores que já atuam nas redes para atender tais diretrizes.

Nesta perspectiva, os professores de anos iniciais precisam ser capazes de: atuar com todos os componentes curriculares desta etapa - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e eixos transversais de maneira interdisciplinar; de coordenar o processo de ensino-aprendizagem, articulando a organização do trabalho pedagógico entre todos os segmentos que fazem parte da escola; de gerir recursos financeiros da unidade escolar e realizar a gestão de pessoas; complexificando a função docente. Nesse movimento a formação continuada torna-se cada vez mais um elemento essencial para que as políticas educacionais se concretizem nas redes públicas.

Em 2007 o Governo Federal transformou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES em uma agência reguladora da formação de professores nas etapas inicial e continuada, a chamada Nova Capes. De acordo com a Lei nº 11502/2007 em seu Art. 2

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e

continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância (Brasil, 2007).

E, neste mesmo sentido, em 2009 acrescenta-se parágrafos ao Art. 62 da LDB, por meio da Lei nº 12056/2009, estabelecendo que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (Brasil, 2009).

A combinação de uma formação continuada realizada por parcerias com setores privados e mediada por recursos tecnológicos em formato de Ensino à Distância - EaD criou condições para a disseminação de cursos rebaixados de formação continuada, aligeirados e que, muitas vezes, sequer precisam ser cursados de fato, bastando a compra do curso para obter a certificação.

Ainda em 2009 o Decreto nº 6755 institui a Política Nacional de Formação do Magistério da educação básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, embora defina como princípio desta política em seu Art. 2º “X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino” não aponta nenhuma perspectiva clara de como articular esses níveis de formação.

No item seguinte do mesmo Art. temos: “XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”, Cruz (2017) destaca que a valorização da escola como espaço de formação pode levar a um reconhecimento do pragmatismo como conhecimento válido da formação em detrimento de uma formação que considere a relação teoria-prática em sua unidade, ou seja, enquanto práxis.

Quanto ao lócus de formação Cruz (2017) aponta a perpetuação da problemática da hierarquização entre as instituições já que tal política ainda admite a formação em nível médio na modalidade normal como habilitação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Para além desta questão, a pesquisadora enfatiza a retomada e expansão dos cursos normais em nível médio para as etapas da educação infantil e anos iniciais de modo que se caracteriza uma política não transitória.

No Art. 4 é criado os “Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação” tendo como presidentes os secretários de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, além de representantes do campo educacional e dos trabalhadores em educação. Embora tal espaço possa contribuir para referendar as políticas educacionais definidas pelos governos e, assim, as concepções que as permeiam; reconhecemos que também podem se constituir espaços de lutas e resistências às mesmas políticas a depender do grau de organização dos trabalhadores da educação e de seus representantes neste espaço.

Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 4/2010, com o objetivo de orientar os cursos de formação inicial e continuada, em seu Art. 56, define:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (Brasil, 2010).

As Diretrizes ainda vinculam a valorização dos professores e dos demais trabalhadores da educação aos programas de formação.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (Brasil, 2010).

Na continuidade do mesmo artigo apontam ainda que a formação deve preparar o conjuntos dos trabalhadores em educação para:

§ 2º [...] a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (Brasil, 2010).

Cabe-nos destacar que, apesar de tais diretrizes, as redes públicas de ensino que apresentam dificuldades em manter programas próprios de formação continuada têm delegado esta às parcerias com os setores privados que elaboram formações padronizadas, muitas vezes sem aporte no referencial teórico das redes. Além deste modelo não são raros os casos em que as redes educacionais deixam a formação continuada a cargo dos próprios professores que buscam alternativas individualmente e com recursos próprios. Neste cenário criou-se um mercado de cursos de formação continuada rebaixada, que cresce sem controle e sem nenhuma preocupação com alinhamento aos pressupostos teóricos das redes, já que são vendidos de maneira indeterminada valendo tão somente a lei da oferta e procura.

Diante do exposto é possível verificar que a multiplicação das atividades de formação continuada de professores foi influenciada pelo grau de desenvolvimento industrial e tecnológico e pelas medidas adotadas para a superação da crise capitalista, especialmente a partir da década de 1970, com diminuição do Estado

nas políticas sociais, o que revigorou a concepção econômica liberal, expressa em sua versão neoliberal⁴⁴ (Dantas, 2016).

Sem uma formação continuada comprometida com os processos críticos de ensino-aprendizagem, atrelada ao mercado e ao desenvolvimento capitalista e não ao desenvolvimento humano, a propalada valorização não passa de instrumento punitivo que cerceia a autonomia dos professores, pois, ao condicionar a valorização profissional à formação continuada e esta aos resultados dos estudantes temos não um caminho para o reconhecimento dos professores, mas sim para sua mutilação intelectual. Da mesma forma, atrelar essa formação continuada à questão da valorização profissional sem plano de carreira e melhorias salariais é letra morta.

5.4 A Formação de Professores: do PNE 2014-2024 ao contexto atual

No final de 2010 se intensificaram as discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação – PNE em substituição ao plano anterior que vigorou entre 2001 e 2010 que não foi cumprido. O projeto de lei - PL nº 8035 para instituir o PNE 2011-2020 ficou parado por quatro anos no Congresso por impasse sobre pontos como o investimento em educação, fruto das disputas entre os setores privados e os setores que defendem a educação pública, de modo que o novo PNE abarca a década entre 2014-2024.

Segundo Oliveira *et al.* (2011) o PL nº 8035/2010 para construção do PNE não refletiu o conjunto das decisões resultantes dos debates e disputas internas ocorridas na Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010 organizada pela ANPED que representava as entidades de estudos e pesquisa: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração de Educação - ANPAE, o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, o Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação - FORUMDIR. A CONAE constituiu um amplo e democrático debate nacional precedida de conferências municipais, regionais e estaduais que contaram

⁴⁴ A concepção neoliberal, desenvolvida a partir da década de 1970, questiona a intervenção do Estado na sociedade, restringindo-a a poucas funções (“Estado mínimo”), pois a interferência estatal seria inibidora da liberdade individual e ao mercado deveria ser creditada a regulação do capital e do trabalho. Nessa percepção, as políticas públicas seriam as maiores responsáveis pela crise econômica das sociedades, além de ferirem a individualidade e o mérito dos sujeitos (Azevedo, 2004). Nota da autora.

com a participação de professores, gestores, pesquisadores, bem como pelas entidades classistas e demais segmentos organizados em torno da educação.

Assim, o Plano Nacional de Educação - PNE estabelecido pela Lei nº 13005 somente em 2014 para o decênio 2014-2024 apresenta dez diretrizes e vinte metas com estratégias para sua concretização. No que tange à formação continuada ela é apresentada como estratégia para alcance de diferentes metas do Plano, conforme a tabela abaixo:

Tabela 4: A formação continuada como estratégia para as metas do PNE.

Meta	Formação Continuada como Estratégia
1	1.8
3	3.6
4	4.3 e 4.18
5	5.6
7	7.4; 7.22 e 7.26
10	10.1; 10.7; 10.8 e 10.11
13	13.9

Elaborado pela autora.

Além de estratégia para o alcance das metas referidas, a formação continuada constitui o objeto das seguintes metas:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Posterior ao PNE 2014-2024 a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, que compreende a formação continuada conforme seu Art. 5,

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (Brasil, 2015).

Neste contexto de disputas, para além das questões educacionais, o ano de 2016 é marcado por um golpe jurídico parlamentar - (Frigotto, 2017), Freitas (2018) - que propicia um aceleração nas reformas em favor do capital. Conforme Frigotto, o contexto do golpe se deu sob algumas bases assim apresentadas pelo autor,

É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra a soberania do voto popular e a institucionalidade democrática. O que sustenta a violência do golpe se apresenta numa esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado predominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a boa-fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e moendo os cérebros na construção de “verdades” que interessam às forças autoras do golpe (Frigotto, 2017, p. 3).

O autor ainda assevera que,

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva (Frigotto, 2017, p. 20).

Este cenário possibilitou a implementação de reformas educacionais que favoreceram o setor privado e afastaram a participação de entidades representativas dos trabalhadores da educação conforme Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418)

[...] as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP, que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira.

Embora alguns autores como Santos e Moraes (2019), Melo e Santos (2020) apontem que a necessidade de construção de uma base nacional comum já era reconhecida na Constituição de 1988 como forma de assegurar a formação básica comum - necessidade reafirmada na DCN's de 2013 e no PNE 2014-2024 - a Base Nacional Comum Curricular implementada pela Resolução CNE/CP nº 2 em dezembro de 2017 e, posteriormente alterada em 2018 para incluir o Ensino Médio, possuem um caráter unilateral conforme apontado por Peroni, Caetano e Lima (2017) e não representam os avanços conquistados pelos trabalhadores expressos na Constituição Federal.

Além de constituírem mecanismos de padronização curricular alinhados às políticas de controle, como as avaliações de larga escala - em acordo com os organismos internacionais, a BNCC representa um retrocesso no campo educacional, pois,

[...] desconsidera as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnico-Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa à margem do debate nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações, ignorando expressamente a diversidade, destoando dos princípios fundamentais preconizados pela LDB (1996) (Neta; Cardoso; Nunes, 2018, p. 167).

Outro aspecto apresentado por Alves (2018) como elemento de favorecimento à lógica capitalista presente na BNCC é a questão do desenvolvimento socioemocional. Na perspectiva da BNCC desenvolver estas habilidades significa formar os sujeitos não apenas para o mundo do trabalho, mas implica formá-los para serem trabalhadores resilientes à exploração capitalista, acentuando uma função da escola voltada para os interesses das classes dominantes.

Nessa lógica do aumento de controle dos processos de trabalhos dos professores a BNCC limita a atuação dos professores que passam a trabalhar sob pressão para garantir resultados nos testes e avaliações em detrimento da formação para o desenvolvimento humano, colocando como lógica orientadora para a escola a lógica do mercado. Essa padronização curricular favorece a produção de materiais didáticos padronizados elaborados por quem está fora da relação ensino-aprendizagem impulsionando a terceirização do processo de elaboração do trabalho

intelectual docente, fragmentando-o e relegando aos professores uma função meramente executora.

Esse movimento se reflete nas políticas de formação de professores por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica atualizada por meio da Portaria nº 882 de 2020 que homologou o Parecer CNE/CP nº 14/2020 alinhando a formação dos docentes à BNCC.

Sobre a formação continuada o documento estabelece:

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

Segundo Freitas (2021) a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Portaria nº 882 de 2020 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), representam retrocessos para a formação inicial e continuada por desconSIDERAR características presentes nas DCN's de 2015 construída democraticamente por meio de debates com as universidades, entidades científicas e sindicais que representam os professores.

A autora ainda aponta que os retrocessos destes documentos se expressam também na implementação de políticas de formação de caráter tecnocrático; no controle do trabalho docente; no alinhamento às competências da BNCC; na política de responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes, configurando uma lógica empresarial para a educação. Segundo a autora, a BNC-Formação segue as políticas educacionais que favorecem o setor privado desconSIDERANDO o

fracasso dos países com modelo educacional privatista, como o Chile, que têm gerado grandes revoltas populares⁴⁵.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE denuncia ainda que foram desconsideradas as proposições encaminhadas pelas entidades do campo da Educação como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Associação Brasileira de Currículo - ABdC, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades - FORUMDIR, que compõem o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE entre outras entidades representativas do campo.

A entidade aponta que a formação para professores indicada pela BNC-Formação acompanha uma série de outras reformas que atacam à educação pública e os direitos dos trabalhadores, como a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Reforma Sindical entre outras que destroem o serviço, conformando cada vez mais o cenário para as privatizações. E denuncia que a BNC-Formação

Está assim, colaborando com as demais medidas que já estão sendo utilizadas para destruir a educação pública no Brasil. Esta medida soma-se a todas as outras que pairam sobre os Estados e Municípios, e aprisionam as Escolas na teia privatista, meritocracia, individualismo, competitivismo da política neoliberal, como são: a “escola sem partido”, o denunciismo, as reformas, a BNCC, o sistema de voucher, as avaliações censitárias, a militarização, as OS - organizações sociais - para gestar a escola, os cortes orçamentários, os baixos investimentos em educação, a piora das condições de trabalho, contratos precários, carreiras desestruturadas, sem ascensão funcional, sem direito a licença para capacitação ou valorização em função de estudos. Enfim, somam-se medidas que terão consequências catastróficas para a Educação do povo brasileiro (ANFOPE, 2019, p. 6).

Conforme a entidade a aprovação da BNC-Formação completa a reforma empresarial no campo da educação realizada pelos empresários organizados no Movimento Todos pela Educação que foram responsáveis pela construção da BNCC ao consolidarem uma proposta empresarial de “currículo obrigatório e padronizado que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes” (ANFOPE, 2019, p. 6) e uma formação de professores descaracterizada e rebaixada.

⁴⁵ Ver mais em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/10/ponhamos-fim-ao-experimento-neoliberal-na-educacao-licoes-que-vem-do-chile/> Acesso 11/10/2023.

Como apontado anteriormente, a responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes é um dos crescentes mecanismos nas atuais reformas no campo da educação não estando a formação de professores isenta desta lógica. Em acordo com o que nos aponta a ANFOPE estas medidas

[...] induzem a uma inversão sobre a qualidade da educação básica, colocando nos ombros dos professores a responsabilidade pela aprendizagem, quando sabemos que isto depende de um conjunto de fatores onde pesam: os investimentos públicos, o financiamento público, as condições objetivas, a situação socioeconômica cultural das famílias, o acesso às tecnologias, as carreiras, os salários, e materiais didáticos, a gestão e administração democrática, inclusiva, participativa das escolas (ANFOPE, 2019, p. 4).

Dantas (2016) aponta que estas reformas educacionais, influenciadas pela política e metas definidas pelos organismos internacionais, abrangem todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem - a formação de professores, a gestão administrativa e pedagógica, bem como os conteúdos de ensino, a diminuição de recursos financeiros públicos e a consequente privatização da oferta. Tais medidas tornam a educação uma importante ferramenta de difusão dos ideais da nova fase de acumulação capitalista. Ancorada em Maués (2014) afirma que a preparação dos professores ganhou destaque em todos os países devido à importância atribuída a estes para o alcance das metas e da melhoria na educação.

Temos assim, no campo da formação de professores, a disputa por diferentes modelos de formação e de educação para diferentes concepções de homem e de sociedade de modo que nos debruçamos um pouco mais sobre tais modelos considerando que diante do cenário político e econômico desenhado para a formação de professores - inicial e continuada - é necessário termos clareza dos projetos de educação e de formação que estão em disputa e, por conseguinte, de homem e de sociedade.

5.5 As mudanças conceituais no campo da Formação de Professores

Conforme vimos até aqui as muitas mudanças ocorridas no cenário político-econômico de desenvolvimento do país não apenas influenciaram as políticas de formação de professores como as definiram, de modo que ao longo dos anos as mudanças nas concepções sobre a formação de professores acompanharam este movimento.

Sabendo que tais concepções são calcadas em um posicionamento político que denota concepções de mundo, de sociedade, de educação e de homem, buscamos compreender elementos que fundamentaram os diferentes momentos da formação de professores no Brasil.

Segundo Santos (2010) o campo político-epistemológico da formação de professores se caracteriza por quatro perspectivas teóricas: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

Conforme a autora, na perspectiva acadêmica a formação de professores se ancora em uma visão de currículo que tem por primazia a transmissão de conhecimentos científicos considerados inquestionáveis, com enfoque na formação de perspectiva essencialmente acadêmica. Essa perspectiva apresenta uma supervalorização do conteúdo a ser ensinado dando foco ao que ensinar em detrimento do como ensinar.

Para Pérez Gomez (2000) a formação nesta perspectiva teórica fica limitada a um processo de transmissão de conhecimentos que considera apenas a sequência lógica e a estruturação das disciplinas, assim a competência do professor está posta na aquisição de conhecimentos disciplinares e na capacidade de repassar tais conteúdos para os alunos. Segundo o autor esta concepção de formação está mais presente nos cursos de licenciatura que privilegia a formação docente tomando este como um especialista nas diferentes áreas do currículo dicotomizando elementos disciplinares e pedagógicos.

Conforme Santos (2010) aponta, as críticas à perspectiva acadêmica contribuíram para a emergência de uma racionalidade técnica que se inscreve nos marcos do positivismo de modo que supõe ser possível compreender o processo ensino-aprendizagem por meio de um método científico que o explique de “forma rigorosa, objetiva e sistemática” (p.38).

[...] a racionalidade técnica é uma herança do Positivismo que se desenvolveu a partir do século XIX, fundamentado na ideia de que o progresso humano seria decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana (Santos, 1991, p. 322 *Apud* Santos, 2010, p. 38).

Assim, na perspectiva da racionalidade técnica, o currículo é normativo e prescritivo, orientado por teorias e técnicas, pois reside no ideário desta perspectiva a compreensão de que um conhecimento rigoroso e eficaz é garantia de uma educação de qualidade. Desta forma, a formação visa moldar a intervenção docente de modo que esta possa ser calculada e previsível e o trabalho docente é considerado uma atividade instrumental na qual basta a escolha correta dos procedimentos para que os objetivos sejam alcançados.

Nesta perspectiva, os problemas enfrentados pelos professores são de natureza técnica e os problemas sociais que perpassam o trabalho docente são desconsiderados, pois se compreende que dos problemas cotidianos é possível tirar regras advindas dos princípios gerais.

De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais de ciências sociais, como de outros âmbitos da realidade, devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosa e matematicamente, produzem os resultados requeridos (Pérez Gomez, 2000, p. 356).

Sendo assim, a formação é entendida como espaço de treinamento das habilidades comportamentais para a aquisição de competências específicas para o desenvolvimento do trabalho, com conhecimentos científicos e modelos pedagógicos repassados numa relação verticalizada com clara divisão entre quem produz o conhecimento e quem o consome. Esta concepção pressupõe uma atividade pedagógica neutra, apolítica e racional na qual o currículo desconsidera as dimensões políticas, sociais e antropológicas do ensino e da formação docente.

O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo o tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, conduzindo sempre aos mesmos resultados. A realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opção de valor (Sacristán, 2000, 83).

Conforme Sacristán (2000) “o objetivo prioritário dessa perspectiva é alcançar a eficácia na atuação, tentando regular a prática como modelo de intervenção tecnológica que se apóia nas atividades do conhecimento científico” (p.

08). Assim, supondo que quanto mais programado for o ensino mais eficaz este será, a epistemologia da racionalidade técnica ou instrumental busca formatar a prática docente em modelos pré-definidos constituídos numa pretensa neutralidade, o que por consequência faz com que o conhecimento postulado nesta perspectiva seja limitado frente os desafios concretos da educação e da sociedade.

Curado Silva (2008) aponta que nessa perspectiva teórica

[...] da funcionalidade positivista e burguesa, a educação se faz intencionalmente como preparação para a vida e deve moldar-se às exigências postas ao homem, que deverá tornar-se capaz de produzir ativamente. Trata-se de “fabricar” o trabalhador em lugar separado das relações sociais concretas do trabalho, para que depois o processo produtivo o molde segundo suas necessidades próprias e específicas (p. 83).

A formação, assim, tem por objetivo treinar os professores para o domínio e aplicação de técnicas e ferramentas pedagógicas que desprezam as condições materiais nas quais os sujeitos se constituem, padronizando as soluções pedagógicas tal qual se padroniza o processo produtivo capitalista e, da mesma forma, buscando a máxima eficácia no alcance das metas.

De acordo com Santos (2010) as reformas educacionais implementadas na década de 1990 no cenário de globalização, associadas ao avanço tecnológico operadas no setor produtivo, demandaram um novo padrão de conhecimento adequado ao contexto de modo que as discussões em torno de uma nova concepção de conhecimento intensificaram as críticas ao modelo da racionalidade técnica.

O elevado grau de racionalização da formação docente passou a ser questionado por ser considerado linear, simplista e não contribuir para uma formação de estudantes que fossem ativos no processo, capazes de elaborar e construir conhecimentos a partir de suas experiências de modo que o saber teórico do professor passou a ser questionado tornando necessário um processo de reelaboração dos modelos que orientavam a formação docente.

No âmbito desse debate epistemológico, observamos, a partir dos anos 1990, período que demarca a inserção de um conjunto de políticas de reformas no campo da formação docente, as quais ganharam importância nesse cenário, as abordagens teóricas que ensejavam a preparação de um profissional “polivalente, competente, agente de mudanças, prático-reflexivo, intelectual-crítico e intelectual-transformador. Guardada as diferenças de

cada um dos termos empregados, no geral, as novas teorias formuladas têm proposto um modelo de formação que concebe a aprendizagem do professor como um processo “que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente” (MIZUKAMI, 2002, p. 12). Nessa compreensão de aprendizagem, evidencia-se a prática pedagógica como eixo estruturante da formação, por se considerar que a reflexão sobre ela contribui para a valorização da experiência prática do professor, aspecto que, até então, havia sido secundarizado pelas epistemologias acadêmica e técnica (Santos, 2010, p. 30).

Deste modo, frente às demandas que o desenvolvimento produtivo impôs à formação dos trabalhadores e das metas internacionais para a educação, os professores foram tomados por elementos fundamentais neste processo. Assim, com caráter de política pública, a formação continuada foi tomada não apenas como elemento essencial para a melhoria na educação, mas também como componente para valorização do magistério.

No que tange a formação continuada, identificamos quatro premissas que serviram de sustentação para suas políticas e práticas. A primeira premissa diz respeito aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos que, como ficou evidenciado, acentuaram a ênfase no desenvolvimento de políticas de formação continuada, sobretudo após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). A segunda premissa tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade do conhecimento. A terceira premissa relaciona-se à dimensão epistemológica, que define uma perspectiva de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática pedagógica. A prática reflexiva é entendida como elemento importante para a reinvenção da prática docente. Vale salientar que, neste contexto, a formação continuada aparece articulada a um forte discurso de valorização do magistério, sendo ele a quarta premissa a destacar (Santos, 2010, p. 20).

No entanto, no que tange à de valorização dos professores, estudos⁴⁶ apontam que os processos de intensificação e precarização do trabalho docente são fatores que contribuem para a sua desvalorização de modo que a formação não pode ser considerada elemento de valorização quando tomada de maneira desvinculada de discussões que abarquem as condições de trabalho, plano de carreira e salário.

Neste sentido, Dias da Silva (2007) aponta um grande crescimento de cursos de formação que se adequaram à precarização, com cargas horárias mínimas e modelos de formação que negam as condições concretas de trabalho dos professores. Tais elementos indicam as contradições no campo da formação de

⁴⁶ Dias da Silva (2006), Santos *et. al* (2021), Leal; Leal (2021).

professores já que ao mesmo tempo em que atribui a esta um caráter salvacionista para a valorização, contribui para a desvalorização do trabalho docente.

Neste contexto, emerge um novo modelo teórico para a formação de professores.

Trata-se do paradigma da epistemologia da prática⁴⁷, o qual discute os limites de uma formação que valoriza a teoria em detrimento da prática e propõe uma formação que disponha de um currículo que permita ao professor tornar-se um prático reflexivo. Os pensadores dessa corrente de pensamento partem do princípio de que o conhecimento da formação se constrói a partir da reflexão sobre a prática (SHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993 e TARDIF, 2000). Por seu turno, essa compreensão rompe com a ideia de um saber produzido fora da profissão, na medida em que valoriza a escola, o professor e o repertório de saberes e experiências produzido no exercício da profissão docente (Santos, 2010, p. 22).

Em uma das vertentes deste paradigma a prática pedagógica foi tomada a partir de um ideário pedagógico com uma perspectiva pragmática de reflexão (Pedagogia das Competências) na medida em que prescreve práticas que visam à adequação dos professores e do ensino a tais reformas de modo que a formação se voltou para o treinamento de competências que pudessem assegurar o desenvolvimento de um ensino mais produtivo e eficiente, em consonância com as exigências do sistema produtivo (Santos, 2010).

Na outra vertente, pensadores do campo da reconstrução social debatiam as abordagens que propunham uma reflexão sobre a prática para além das questões técnico-pedagógicas, considerando as inter-relações com a prática social e tendo a educação como elemento principal de reconstrução da vida pública democrática.

Torna-se aqui presente valor da educação a possibilidade de reinvenção da escola e o resgate do professor como profissional crítico, comprometido com o processo de reconstrução social. Na perspectiva reconstrucionista, refletir sobre a prática é um caminho que se pode adotar na formação de professores, para desocultar os elementos que condicionam o fazer docente e, assim, projetar novas formas de intervenção pedagógica (Santos, 2010, p. 31).

Assim, a epistemologia da prática se ancora numa perspectiva construtivista do conhecimento pela resolução de problemas práticos e a formação é concebida como uma prática de reflexão sobre as experiências profissionais dos professores.

⁴⁷ Tehrrien e Carvalho (2009), apoiados nas reflexões de Schön (2000), afirmaram que a epistemologia da prática pode ser entendida como um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por elas produzidos. (p. 04). Nota da autora.

Ainda no campo epistemológico da prática, a racionalidade crítica ou de reconstrução social acrescenta a compreensão do ensino e da educação como prática social, compreendendo ser necessário que os professores desenvolvam práticas assentadas nos princípios democráticos, de justiça social e de responsabilidade para com a sociedade de modo que a educação enquanto prática social não pode se abster de tratar as diferenças que constituem os grupos sociais.

Podemos observar que no campo da epistemologia da prática não há homogeneidade, pois apresentam formas diferentes de abordar a reflexão sobre a prática na formação. Tais diferenças “alteram o conteúdo, os procedimentos e as relações pedagógicas estabelecidas para este ato educativo, uma vez que é a abordagem teórica que imprime determinadas características às práticas formativas” (Santos, 2010, p. 31).

Apoiada nas contribuições de autores do campo da epistemologia da prática Zeichner (1993), Demailly (1992) e Nóvoa (1992 e 2002), Santos (2010) aborda a caracterização feita por estes sobre os diferentes pressupostos que fundamentaram a formação de professores e as suas formulações sobre a reflexão sobre a prática, elementos que buscamos sintetizar no quadro abaixo.

Quadro 2: Síntese das contribuições de Zeichner, Demailly e Nóvoa à epistemologia da prática.

Zeichner	
Tradicional ou acadêmico	Toma como questão básica da formação docente os conhecimentos que subsidiam o que constitui a boa prática. Celebra a prática em detrimento da teoria
Comportamentalista	Tem por foco central o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para a função docente.
Personalista	Tem por principal objetivo da formação promover a maturidade psicológica dos professores, enfatizando mudanças no sujeito individual.
Investigativo	Formação assentada num processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto em que ela se insere. Ideia de educação como possibilidade de emancipação humana.
Demailly	
Forma Universitária	Finalidade da formação é a transmissão do saber e da teoria.
Forma Escolar	Ensino é organizado por poder legítimo externo (Igreja, Estado), tendo a formação um plano previamente determinado. Os saberes são adquiridos de antemão.
Forma Contratual	Caracteriza-se por uma relação contratual entre formador e formando. As modalidades pedagógicas e os materiais de aprendizagem são negociados.
Forma Interactivo-reflexivo	Abrange iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais e à situações do trabalho.

Nóvoa	
Estruturante	Composto pelos paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, nos quais as práticas são organizadas previamente, a partir da lógica da racionalidade técnica, com ênfase na reciclagem dos professores, com predomínio de práticas homogêneas que desconsideram a trajetória profissional dos professores. Os professores são meros consumidores do conhecimento erudito e a universidade é <i>lócus</i> privilegiado da formação.
Construtivista	Constituído pelos modelos personalista, investigativo, contratual e interactivo-reflexivo, compreende práticas formativas organizadas a partir de uma reflexão contextualizada, com regulação entre as práticas e os processos de trabalho, de modo que a formação é tida como processo permanente de construção e reconstrução da docência. Não se dedica ao professor indivíduo, mas ao profissional da educação que desenvolve uma atividade de caráter social, que está imerso em relações que compreendem dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. O <i>lócus</i> da formação é a escola de modo que a formação não se constrói por um acumulado de certificações, mas no processo de reflexão crítica sobre as práticas. Formação continuada assentada em três eixos: a) desenvolvimento pessoal - valoriza a pessoa do professor e suas experiências; b) desenvolvimento profissional - olha o professor e seus saberes profissionais; e c) desenvolvimento organizacional - que implica investimento na escola e seus projetos.

Elaborado pela autora.

A autora compreende que as formulações desses autores se situam nos pressupostos da epistemologia da prática na medida em que se assentam na reflexão sobre a prática dos processos formativos.

Cabe destacar que os processos de construção dos modelos teóricos da formação docente se deram frente à concretude das mudanças pelas quais o país passava e sustentou-se no consenso da importância dos professores para as mudanças pretendidas no campo da educação. Nesse contexto,

[...] a formação continuada compreende um “*continuum progressivo*”, articulado com as práticas profissionais e os saberes advindos delas. Nessa forma de pensar, a formação continuada é vista como parte constitutiva da mudança educativa e não como um processo previamente definido/estabelecido. Ou seja, ela é parte inerente às necessidades do trabalho docente, frente aos desafios sociais, educacionais, profissionais e pessoais do professor. Enfim, são necessidades construídas na relação entre os sujeitos (professores) e o contexto do exercício profissional e não necessidades definidas autoritariamente por forças exteriores a esse processo (Santos, 2010, p. 32).

Nesta concepção o professor é compreendido como um sujeito produtor de conhecimentos que emergem da sua prática em uma concreta realidade complexa na qual este é demandado constantemente a elaborar respostas frente aos problemas práticos enfrentados. Considerando que tais problemas possuem

diferentes graus de imprevisibilidade, pois emergem em diferentes contextos e com diferentes sujeitos, não podem ser solucionados por regras e técnicas definidas de fora para dentro em contextos que desconsideram as singularidades.

O professor produz um determinado tipo de saber que valida sua ação e proporciona sua aprendizagem. Isso significa que a experiência no exercício da atividade docente é um fator importante na aprendizagem profissional, pois é exatamente no âmago da experiência que se configura o conhecimento profissional, tácito, que dá suporte ao trabalho do professor. Enfim, está claro que nesta compreensão epistemológica que valoriza os saberes do fazer docente, contrapondo-se às perspectivas acadêmicas e técnicas que se pautam pela existência de um conhecimento exterior respaldado pela pesquisa científica (Santos, 2010, p. 42).

Embora o campo epistemológico da reflexão da prática tenha em Shön um dos seus principais pensadores ele tem origem no pensamento pedagógico de John Dewey para o qual a aprendizagem se desenvolve pela experiência.

Constitui princípio cardeal da mais recente teoria da educação dever toda a instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior (Dewey, 1976, p. 75).

No Brasil este pensamento desencadeou o movimento da Escola Nova na década de 1930 e em 1950 aparece atrelado à formação de professores na qual o eixo do trabalho pedagógico se desloca para as experiências dos sujeitos e seus interesses, daí a necessidade de considerar a realidade onde estão inseridos.

Shön (1992) aponta que o currículo normativo alinhado à aplicação de conhecimentos técnico-profissionais não são suficientes para a solução dos problemas concretos que se apresentam com suas singularidades de modo que constata um distanciamento entre as concepções dominantes na escola e as competências necessárias aos professores no processo ensino-aprendizagem, pois as situações que emergem no cotidiano deste ultrapassam os conhecimentos científicos elaborados exigindo técnicas ainda não formuladas.

O autor destaca que há conhecimentos elaborados na prática advinda do saber fazer que constituem um saber profissional derivado de ações espontâneas interiorizadas sem que o sujeito tenha consciência deste conhecimento. Um conhecimento construído na busca de respostas e nas descobertas de modo que o conhecimento não precede a ação.

No entanto, Shön (2000) também destaca que a repetição das ações no fazer prático pode gerar uma ação espontânea sem reflexão e defende a importância desta para que o professor se converta em um investigador do contexto da prática. Assim, destaca que os programas de formação devem favorecer o desenvolvimento de um ensino prático-reflexivo, possibilitando aos professores um olhar retrospectivo sobre suas ações e que permitam a construção de conhecimentos “não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio, [...] mas por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas” (p. 41).

Segundo Shön (1992) esta epistemologia fundou uma concepção de formação calcada a partir da prática, na prática e para a prática, pois valoriza a posição ativa do sujeito professor no processo de ensino-aprendizagem o que favorece a construção de currículos mais centrados na realidade e nas necessidades dos estudantes, sendo esta uma oportunidade para o professor construir e reconstruir os conhecimentos que alicerçam sua prática.

Zeichner (2008) destaca a importância das contribuições de Shön assinalando esta como um marco da prática reflexiva como estruturante na formação de professores. No entanto, embora Zeichner tenha buscado sustentação nas formulações de Shön, apresentou críticas ao modelo elaborado por este no que tange à prática enquanto atividade individual centrada no fazer da sala de aula.

A prática reflexiva pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e as ações coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (Liston; Zeichner, *Apud* Contreras, 2002, p. 139).

Compreendendo a reflexão como atividade humana intencional Zeichner propõe que esta esteja assentada em três características: 1) que esta contemple elementos de dentro - sua própria prática, e de fora – condições sociais na qual esta prática se desenvolve; 2) que se assente nos princípios da democracia emancipatória e 3) que seja tomada como prática social.

Tomada nesta perspectiva a formação se preocupa não apenas com as questões do como ensinar, mas também com a finalidade da educação e o papel do

professor neste processo, fazendo com que este construa um conhecimento crítico que lhe permita uma prática com perspectiva de transformação social. Assim, a formação é concebida como

[...] um processo de reflexão crítica que permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições (Contreras, 2002, p. 165).

Para Contreras (2002) as formulações de Zeichner estão relacionadas à capacidade de os professores se constituírem críticos sobre sua prática de modo que as decisões sobre seu trabalho sejam tomadas de maneira consciente considerando os elementos que produzem o trabalho docente. Assim, assinala que em Zeichner a reflexão está conectada à luta pela justiça social na qual a educação é elemento fundamental.

Primeiro, precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. Diferentes arcabouços conceituais têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, em vários países, para descrever modos distintos de se definir o foco e a qualidade da “reflexão”. A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber sobre como aprender sobre seus estudantes - o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação de reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes [...], precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (Zeichner, 2008, p. 545-546).

Podemos constatar que na perspectiva teórica da epistemologia da prática a formação é deslocada para a escola e a produção dos conhecimentos se dá na reflexão sobre a própria prática tornando o professor o principal responsável por alcançar os objetivos definidos para a educação, individualizando e fragmentando o processo educacional. Este movimento denota o alinhamento da formação às

dimensões política e econômica do desenvolvimento capitalista que exigia novos padrões de formação para os trabalhadores adequados ao processo de reestruturação produtiva.

Embora tenha sido amplamente divulgada por autores estadunidenses, Santos (2010) aponta que no Brasil esta abordagem esteve presente em diversos autores, destacando a importância das contribuições de Paulo Freire a partir da década de 1960 que, ao se preocupar com as questões entre educação e sociedade, formulou uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de mundo firmado numa prática educativa.

Paulo Freire (1996) propõe a superação de uma educação bancária caracterizada pela transmissão passiva de conhecimentos desarticulados da realidade por uma educação centrada no estudante, no diálogo e na troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, defende uma educação problematizadora que parte de problemas da realidade concreta dos estudantes em busca de formas de intervenções, tendo o diálogo como elemento fundamental que oportuniza os sujeitos do processo crescer juntos.

Compreendendo que a prática pedagógica emerge atrelada à necessidade de compreender a realidade o processo ensino-aprendizagem não é visto como neutro e independente do contexto social no qual está inserido ganhando uma perspectiva política mais ampla. Assim, a educação deve contribuir para a superação das injustiças sociais e da dominação das sociedades marcadas pela opressão, pois é elemento que contribui na elevação da consciência do sujeito.

Tendo o professor a tarefa de contribuir para a elevação da consciência dos sujeitos no ato educativo seu processo formativo também deve contemplar uma reflexão sobre a prática profissional que contribua para seu processo de elevação da consciência de classe, o que implica questionar suas próprias certezas, crenças e valores, balizadas pela possibilidade de uma educação humanizadora comprometida com um mundo melhor (Freire, 2001).

Diniz Pereira (2007) situa o pensamento de Paulo Freire entre os modelos da reflexão crítica na medida em que este concebe a prática educativa como ato

político que pode ser colocado a favor ou contra os interesses e necessidades das classes. Embora Freire tenha reconhecido a importância das contribuições de Dewey, Diniz Pereira aponta que este avança na elaboração de ideias assumindo um compromisso com as classes populares.

No Brasil, segundo Santos (2010), as mudanças na formação continuada de professores podem ser caracterizadas da seguinte forma: na década de 1970, ancorados nos pressupostos da racionalidade técnica, privilegiou processos de reciclagem calcados na ideia de reaproveitamento dos conhecimentos dos professores sendo o trabalho deste considerado um trabalho técnico, portanto, à formação cabia instrumentalizar os professores para que este pudesse escolher as ferramentas para os desafios que se colocam em seu cotidiano. Essa perspectiva pressupõe uma educação neutra e apresenta soluções prontas que desconsideram os elementos sociais e as singularidades de cada contexto.

Na década de 1980, em meio à efervescência das lutas pela redemocratização do país, o debate sobre a formação passou a privilegiar o caráter político da prática pedagógica contrapondo-se à neutralidade preconizada pela racionalidade técnica. Neste contexto, as questões sobre a função social da escola foram abordadas em uma perspectiva crítica de educação que favoreceu o desenvolvimento de uma formação de professores assentada em uma perspectiva teórica que considera a educação um elemento para a transformação social, destacando a necessidade de que a prática educativa deve estar conectada com as questões sociais que partem da realidade para questões mais amplas e uma formação que considera o professor sujeito produtor de conhecimentos elaborados a partir da reflexão sobre a prática.

No final da década de 1980, com a entrada definitiva do Brasil no processo de globalização e as transformações produtivas ocorridas nos anos de 1990, a educação ganhou um caráter salvacionista frente à crise da economia capitalista de modo que as reformas educacionais do período aprofundaram a crise nas tendências de formação assentadas na epistemologia da racionalidade técnica, favorecendo tendências teóricas que focalizavam a prática docente e os saberes construídos a partir desta em virtude da necessidade de adequação dos sistemas de ensino às novas demandas da sociedade, tendência que se fortalece nos anos 2000.

Assim, a formação continuada passa a ser compreendida como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões. Trata-se de uma perspectiva que se aproxima de um modelo de formação que aposta numa lógica de trabalho, que pressupõe a formação continuada como um instrumento de desenvolvimento profissional, articulado às necessidades da escola e de seu projeto educativo, proporcionando, dessa maneira, uma reflexão sobre o trabalho e a profissão docente (Santos, 2010, p. 81).

Embora a epistemologia da prática tenha se constituído em contraponto à racionalidade técnica, caracterizada pela separação entre teoria e prática, pela compreensão do trabalho pedagógico como operacionalização da teoria no qual o professor é mero aplicador de modelos curriculares e técnicas de ensino, alguns autores⁴⁸ assinalam a preocupação de que a valorização dos saberes elaborados pelos professores em suas práticas cotidianas, se por um lado valoriza o professor reconhecendo-o como sujeito que produz saberes, por outro pode acarretar uma fragilização teórica da formação de professores na medida em se esvazia teoricamente os currículos e lhes atribui, essencialmente, um caráter prático.

Frente às perspectivas teóricas apresentadas coadunamos com a perspectiva teórica denominada epistemologia da práxis calcada na possibilidade de superação desta sociedade através do trabalho coletivo, compreendido como atividade humana consciente e intencional na qual não é possível tomar os problemas cotidianos da educação de maneira isolada e individual desprezando a totalidade na qual estes se constituem, pois compreendemos que as muitas determinações que fundam o trabalho educativo o conectam ao todo social (Curado Silva, 2008).

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem, e neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente a realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2019, p. 37).

Tal perspectiva, de cunho contra-hegemônico, se fundamenta na compreensão de que o trabalho é ato fundante do homem e se constitui como

⁴⁸ Marin (1995); Candau (1996, 1997); Pereira (2000); Mizukami e Reali (1996); Gatti (2008 e 2009), entre outros.

princípio educativo que é dado na concretude do processo histórico de produzir e reproduzir a vida material e, assim, a existência humana e sua consciência.

O conhecimento, portanto, é produto da atividade humana, e apenas como tal pode ser conhecido pelo homem. Logo, trata-se do conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história da realidade humana, resultado da atividade prática da qual a atividade pensante da consciência não pode ser separada. Não pode se limitar em uma atividade contemplativa, pois ao mesmo tempo é crítica-prática, teórica-prática, que guia a ação ou que a ação alimenta a teoria, a compreensão do real. Então, o conhecimento não existe à margem da práxis, mas, pelo contrário, é práxis. Em tal processo epistemológico, conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade humana (Curado Silva, 2019 p. 35-36).

Valorizando o movimento dialético a epistemologia da práxis busca revelar as contradições e mediações da prática utilizando conceitos e categorias teóricas que busca recuperar uma totalidade explicativa que permite um debate sócio-político-cultural da escola, dos estudantes e, principalmente, do trabalho docente (Curado Silva, 2019).

A práxis compreende a unidade teoria-prática em uma relação intrínseca na qual a teoria se nutre da prática que visa intervir na realidade na perspectiva de um novo projeto societário. Nesta perspectiva, conforme Curado Silva (2019), o trabalho docente tem por finalidade proporcionar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em uma mediação que não se constitui dom, nem técnica, “mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão” (p. 31).

[...] a práxis é, na verdade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (Vázquez, 1968, p. 241 Apud Curado Silva, 2019, p. 39).

Deste modo, a formação de professores tem por objetivo favorecer a apreensão de elementos que contribuam para a superação de uma leitura de mundo fragmentada, que compreenda a educação em sua totalidade, na relação com as dimensões político-econômicas do sistema de produção capitalista entendendo estas como relações dialéticas na qual a educação é determinante sem deixar de ser determinada pela estrutura do modo de produção vigente, propiciando então, a

elevação do grau de consciência de classe do professor, pois, só assim o trabalho docente se dará na perspectiva da emancipação humana.

A educação para a emancipação pressupõe o conhecimento historicizado da sociedade e de si mesmo que permite construir coletivamente uma perspectiva de sociedade livre de uma estrutura opressora de produção social da vida por sujeitos que interpretam a realidade e constroem uma autonomia a partir de uma perspectiva de classe (Curado Silva, 2019). Assim, “[...] o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica” (p.43).

5.6 A Formação de professores: projetos em disputa

Frente às perspectivas teóricas que constituem o campo da formação dos professores podemos observar o movimento da luta entre as classes que atuam para a manutenção da ordem do capital – que busca conformar os professores de acordo suas necessidades e interesses para que a educação se desenvolva segundo sua lógica, como também, perspectivas teóricas que nascem no campo contra-hegemônico como possibilidade para uma educação de caráter emancipatório rumo a uma nova sociedade.

Conforme Curado Silva e Cruz (2021, p. 90)

[...] a sociedade brasileira vem sendo marcada, desde a segunda metade da década de 1970, em linhas gerais, pela existência e confronto de projetos principais de sociedade e educação, dos quais se destacam: um projeto neoliberal-gerencialista e um projeto popular emancipador.

Neste sentido, as atuais reformas educacionais avançam na perspectiva de um projeto em que a educação pública, de responsabilidade do Estado, passa a ser mercadoria do setor privado por meio da privatização e do empresariamento da educação (formação de professores, prestação de serviços educacionais, elaboração e fornecimento de material didático-pedagógico, equipamentos, etc.), colocando em risco as conquistas obtidas nas lutas da classe trabalhadora.

Segundo as autoras,

[...] estamos vivendo, recentemente, um momento de rearticulação do capital em nível mundial e da implantação da reforma do Estado no Brasil para adequá-lo às novas dinâmicas da competitividade do mercado mundial.

A educação, além de ser um vilão do mercado, é vista como fator importante para a constituição de uma nova sociabilidade e para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional, outro elemento importante para buscar implantar um projeto de educação neoliberal (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 91).

Neste contexto, a atual política de formação de professores BNC-Formação, formulada e aprovada em 2019, retoma a abordagem de orientação técnico-instrumental da década de 1970 em um novo patamar em detrimento do projeto construído nas lutas em defesa de uma sólida formação teórica de professores feita pelos movimentos e entidades do campo da educação.

Com um caráter prescritivo e padronizado desvaloriza a dimensão teórica colocando ênfase na prática, nega os diferentes contextos de trabalho em que os professores estão inseridos, nega as desigualdades sociais entre os estudantes e fortalece a política de responsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes colocando a educação em um projeto de indivíduos em detrimento de um projeto coletivo.

Conforme Santos (2010) a formação sob a ótica técnico-instrumental se caracteriza

[...] pela separação entre teoria e prática; pelo tratamento da prática pedagógica como simples espaço de operacionalização da teoria; pelo tratamento do trabalho pedagógico independente das suas condições de sua produção e pelo tratamento do professor como simples consumidor de teorias e aplicador de modelos curriculares. Importa dizer que a articulação dessas características contribui para a materialização de uma prática formativa de natureza técnico-instrumental, distanciada das demandas da escola e marcada pela desarticulação entre os saberes pessoais no cotidiano docente, os saberes científicos e o repertório de conhecimentos próprios ao ensino (Santos, 2010, p. 22).

Ao focar em uma dimensão prática na formação de professores em detrimento da dimensão teórica, a BNC-Formação reduz os professores à simples executores do programa da BNCC desconsiderando a natureza teórico-prática do trabalho do professor.

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC constitui um reducionismo sem precedentes na história nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade para tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um

mundo de pluralidade e diferença” (Biesta, 2017, p. 156). [...] Ora, toda prática advém da teoria e esta é responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria (ANPED, 2019).

Ao dicotomizar prática e teoria a BNC-Formação oculta a relação dialética que estas possuem no trabalho docente, pois o ato de ensinar não está isento da teoria que o sustenta sendo esta que demarca a intencionalidade da atividade prática. Esse movimento fragiliza a formação dos professores esvaziando teoricamente a formação e atribuindo-lhe um caráter essencialmente prático trazendo de volta para a formação elementos da racionalidade técnica. Conforme Santos (2010, p. 38) esse modelo de formação “pretende moldar a intervenção docente, de forma que essa viesse a ser tão previsível e algorítmica como os procedimentos para produzir uma máquina.”

Retomada esta perspectiva, os desafios educacionais que estão postos para os professores são compreendidos como de ordem técnica bastando a escolha acertada destas para que os resultados esperados sejam alcançados de modo que as questões sociais que perpassam o trabalho do professor são desprezadas. A formação volta a ser concebida como neutra e apolítica, um espaço de treinamento para a aquisição de competências adequadas ao desenvolvimento de sua prática. Conforme Santos (2010, p. 39) “a atividade prática, quando fica restrita a uma atividade instrumental, aponta para a existência de um currículo que desconsidera as dimensões políticas, sociais e antropológicas que revestem o ensino e a formação docente.”

Podemos compreender assim que o ensino é uma prática social constituída em relações pedagógicas calcadas nas necessidades dos sujeitos e do próprio processo de ensino-aprendizagem não sendo passível a redução de suas questões ao caráter meramente instrumental, sendo assim, a formação de professores não pode se limitar à aquisição de técnicas para o trabalho prático.

Além do caráter reducionista, a formação de professores calcada na BNCC estreita seu vínculo com os interesses capitalistas considerando o enfoque dado por esta a necessidade de desenvolver nos estudantes competências e habilidades socioemocionais necessárias ao atual grau de desenvolvimento do capitalismo que demanda trabalhadores adaptáveis, flexíveis e resilientes, capazes de se tornar

vendedores de si mesmos na lógica empreendedorista. A formação adquire assim uma perspectiva pragmática que visa formar professores que garantam o desenvolvimento de um ensino eficiente para atender as exigências do sistema produtivo.

Segundo a ANPED,

[...] a preocupação com as questões socioemocionais não enfoca o professor em suas necessidades enquanto profissional, não focaliza as tensões cotidianas enfrentadas no contexto das escolas públicas em face às situações de violência, de convivência com situações de conflitos vividas por seus discentes, muito menos o seu próprio equilíbrio psíquico e emocional enquanto pessoa (ANPED, 2019).

Deste modo, as reformas empresariais no campo da formação reinscrevem uma concepção de educação técnico-instrumental revestida com a moderna abordagem do socioemocional, com um discurso de aparente preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos, que na prática, elevam o grau de padronização e controle do trabalho docente, fortalece os princípios de individualidade e competitividade em consonância com as políticas dos organismos internacionais, além de elevar o grau de exploração sobre os trabalhadores. Assim,

O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseadas nas noções de empregabilidade e empreendedorismo (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 94).

A ênfase na noção de competência como princípio organizador do currículo retoma com força e visibilidade as noções do aprender a fazer presente nos princípios orientadores das conferências mundiais para a educação realizadas na década de 1990. No que tange à formação de professores, Curado Silva e Cruz (2021, p. 95) apontam que embora a BNC-Formação não traga uma definição do termo competência traz como suas características a necessidade de “lidar com as características e desafios do século XXI; assumir as tecnologias digitais e salientar os elementos socioemocionais”.

Sobre essa formatação dos professores para conformação dos trabalhadores para o capital Neves (2005) aponta que a partir da década de 1990 a educação vem sendo pensada a partir do papel do professor, que passa a ser central para a disseminação da hegemonia burguesa com um lugar de destaque nos

documentos dos organismos internacionais - Banco Mundial e OCDE para quem a educação escolar passa a cumprir uma dupla determinação: aumentar a produtividade do trabalho e materializar os sujeitos para um novo padrão de sociabilidade a partir da escola, conformando assim, o que a autora tem nomeado de pedagogia da hegemonia fomentada por estes organismos (Neves 2005; 2013).

Ao centrar a formação de professores nas competências que fundam a BNCC altera-se o referencial de escola e de formação docente valorizando o caráter técnico, prático e utilitarista do conhecimento visando meramente sua aplicabilidade o que incide não apenas nas questões do desenvolvimento político-econômico, mas ao produzir um determinado tipo de sujeito, incide também em mudanças nas relações sociais na perspectiva de consolidação da hegemonia dominante.

Cabe destacar que esta concepção de educação é incapaz de resolver os desafios sociais que estão postos para os professores no campo educacional, por sua própria natureza que consiste na aquisição de técnicas desvinculadas das questões sociais.

Segundo Costa, Souza e Cabral (2018),

A formação de professores ganhou, nos últimos 20 anos, um status de prioridade. Os índices de escolarização e de aprovação passaram a ser os motivos centrais para que os governos, nas diferentes esferas formativas, passassem a ter uma forte preocupação com a formação, na medida em que imputaram ao professor a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem. Ademais, com a implantação de políticas de avaliação a partir dos anos 1990, se instalou uma política de responsabilização dos professores pelos resultados que os alunos obtêm nos exames externos e padronizados (Costa; Souza; Cabral, 2018, p. 2046).

Assim, há que se reconhecer a atenção que a educação escolar recebe na sociedade capitalista pela função social a ela destinada e que, por conseguinte, vem sendo dada à formação de professores. Desta forma, sem colocar sobre a formação de professores e consequentemente sobre a educação um caráter salvacionista, precisamos dar ao debate da formação continuada o peso e o tamanho que ele tem adquirido nesta sociedade.

Deste modo, a formação continuada não pode ser compreendida como um conjunto de atividades técnicas ou como complementação da formação inicial, realizada por meio de cursinhos aligeirados, em instituições privadas, de baixa

qualidade e que não possuem compromisso com o projeto de superação do capitalismo. Torna-se urgente que as universidades, os sindicatos e demais entidades do campo fomentem tal debate junto aos professores das redes públicas de ensino, de modo a contribuírem para a politização da pauta da formação continuada docente.

É necessário que a formação de professores contemple as dimensões histórico-social-cultural e político-econômica do ensino de modo que a educação se constitua uma atividade intelectual que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica dos sujeitos e seja um elemento fundamental para os processos das lutas da classe trabalhadora na perspectiva da transformação social.

Coadunamos com Curado Silva e Cruz quando afirmam que:

O trabalho docente contém a contradição da intencionalidade dominante, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado que, ao executar a tarefa de construir conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem, acaba por explicitar as condições sociais que determinam o caráter da exploração. Como dito, compartilhamos da tese de que o homem é produzido na relação do trabalho; portanto, só as mudanças neste nível podem transformar a realidade e, conseqüentemente, a consciência. Contudo, o ato de desvelar a realidade é um desses movimentos que podem construir possibilidades de novas práticas que não sejam circunstanciadas apenas ao saber fazer - limite do conceito de competências utilizado na BNCC - Formação de Professores (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 96).

A formação de professores a partir do Banco Mundial e da OCDE, que aponta para uma melhoria para a educação centrando a responsabilidade nos professores, desconsidera as questões sócio-econômicas dos países periféricos e as questões estruturais e conjunturais nas quais se dão o trabalho docente, tais como as condições de trabalho, os baixos salários, a falta de valorização da carreira dos professores, a precarização das contratações temporárias, dentre outras questões; da mesma forma que desconsidera as condições materiais de vida dos estudantes e de suas famílias, elementos que incidem diretamente no trabalho docente (Costa; Souza; Cabral, 2018).

Segundo Shiroma e Schneider (2013, p. 90-92) a política do Banco Mundial para professores na América Latina e Caribe “sobre o imperativo de se melhorar os indicadores educacionais, visando apoiar a criação de parâmetros e avaliações para os vários níveis e modalidades de ensino” tem feito os governos centrarem as

políticas e reformas na lógica da avaliação do desempenho docente no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados para os professores. Conforme as autoras, o objetivo é “atingir e remodelar a formação via avaliação desde o início da carreira” (Shiroma; Schneider, 2013, p. 92).

O documento da OCDE (2006) intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes” se caracteriza por uma lógica de gerencialismo empresarial para os professores. Considerando a educação como fator que contribui para o crescimento econômico do país, coloca os professores como elemento central para as reformas educacionais recomendando tornar a carreira competitiva no mercado, melhorar as condições de trabalho dos professores de modo a atrair e reter professores eficazes - orientação também presente nos documentos do Banco Mundial de 2010 e 2014, conforme Costa *et. al* (2018).

Nesse sentido, no documento Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes (OCDE, 2006), defende-se a atratividade, a flexibilidade e a meritocracia como elementos que estruturam o trabalho docente baseado nos pilares de transmissor, tarefeiro, treinador e repassador de conteúdo (Silva; Camara; Evangelista, 2022, p. 8).

Seguindo tais orientações a formação continuada em serviço vem ganhando espaço nas reformas educacionais como elemento para valorização da carreira e como mecanismo de melhoria dos índices de desempenho dos estudantes. No entanto, vale destacar que a perspectiva de valorização sob este modelo possui caráter de premiação e punição centrada nos resultados de desempenho dos estudantes e não em uma perspectiva de carreira docente.

Assim, nestes organismos internacionais,

A epistemologia para o campo da formação é forjada pela determinação burguesa, com desdobramentos para o campo do trabalho, que aliena e controla, precariza os processos de trabalho, sem levar em consideração as mediações necessárias para a sobrevivência objetiva e subjetiva dos(as) trabalhadores(as) da educação, ocasionando a competição, a meritocracia docente, o adoecimento docente em detrimento do *slogan* do bom professor e da aprendizagem dos(as) alunos(as) propalada como fatores determinantes para potencializar os benefícios econômicos para o setor educacional (Costa; Souza; Cabral, 2018, p. 2050-2051).

Essa perspectiva implica termos uma formação de professores como ferramenta de resistência que questione a finalidade do ensino e o papel do

professor, não se limitando apenas a questionar sobre o como ensinar. É necessário construir reflexões que questionem as crenças, os valores e os conhecimentos que têm servido de sustentação para este modo de produzir e reproduzir socialmente a vida. A formação de professores - inicial e continuada - precisa estar vinculada com a totalidade em que se constitui e, da mesma forma que não pode estar calcada somente nos conhecimentos práticos, não pode ser sustentada meramente por reflexões teóricas isoladas de seu contexto.

Tendo como referência Marx (1984), nos opomos tanto à utopia – que pensa que basta a educação para a emancipação humana, ou seja, um processo de autotransformação à margem da materialidade histórica da vida – quanto a um determinismo – em que as transformações das estruturas à margem da mudança da consciência por meio do trabalho educativo possam revolucionar a realidade. A modificação das circunstâncias e do homem ocorre por meio da atividade prática humana, e não de qualquer atividade: a práxis revolucionária enquanto projeto coletivo (Curado Silva, 2019, p. 42).

Assim, a formação de professores precisa assumir o ensino de maneira crítica e preparar os professores para serem intelectuais que atuam na sala de aula, na escola e no contexto social em que estão inseridos. Para uma formação com esse caráter defendemos uma formação inicial articulada com a formação continuada em uma relação universidade-escola, compreendendo que é na universidade pública que se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na qual se permite exercitar a autonomia pedagógica e didática articulada a um projeto histórico construído coletivamente que busca a superação das desigualdades, da opressão, da violência e da miséria produzida pelo sistema capitalista.

Segundo Costa, Souza e Cabral (2018) a epistemologia do capital para a formação de professores materializada nas reformas educacionais, sob diretrizes dos organismos internacionais, é a “revitalização da teoria do capital humano” (2018, p. 2051). As autoras indicam que a afirmativa destes organismos sobre o entendimento que o capital humano contribui para o crescimento econômico “aponta para a educação como responsável pelos índices tanto educacionais quanto econômicos nos países da América Latina e Caribe” (Costa; Souza; Cabral, 2018, p. 2051). No entanto, as autoras sinalizam que para o Banco Mundial dois obstáculos se colocam nos processos de mudanças na formação dos professores: “os

sindicatos dos professores, considerados poderosos e representam um impeditivo das “reformas”; e a autonomia universitária” (Costa; Souza; Cabral, 2018, p. 2054).

Isso indica que as reformas empresariais na educação avançam no contexto de desmobilização política dos professores junto aos sindicatos e demais movimentos que lutam pela educação na perspectiva da emancipação humana e de desarticulação entre universidade e escola, portanto, urge reestabelecer o movimento entre estas instituições de lutas da classe trabalhadora como um todo, na intenção de retomar e fortalecer a proposta de formação de professores construída coletivamente pelos movimentos de educadores da década de 1980, em que a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE/1989 concebeu a Base Comum Nacional como diretriz dos cursos de formação de professores com o propósito de

[...] definir princípios para um projeto de formação de professores e o objetivo de ter como referência uma matriz formadora para além de uma prescrição de currículo mínimo e que tivesse elementos para a formação de professores numa concepção sócio-histórica, ou seja, uma formação que fosse conduzida a partir de objetivos comuns, cujo perfil docente se pautasse por uma perspectiva humanizadora e que lidasse com seu próprio objeto de trabalho. A Base Comum Nacional surge, portanto, com os objetivos de valorizar a docência e propor um projeto de formação numa perspectiva crítico-emancipadora e, por isso, simbolizava resistência e protesto ao projeto hegemônico na busca da garantia de liberdade para as instituições do ensino superior organizarem os currículos de seus cursos, tendo princípios gerais para a formação de professores (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 98).

Esta proposta de BNC construída nos movimentos de lutas do campo da educação com perspectiva de ter o trabalho docente como princípio educativo com vistas às atividades emancipatórias é muito diferente da BNC-Formação vigente que elenca um conjunto de competências e habilidades em um currículo prescritivo a serviço do capital.

Neste sentido, a ANFOPE recupera as dimensões a serem contempladas na formação de professores, a saber:

[...] a. Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade da profissão; b. Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes; c. Dimensão epistemológica: que

remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (ANFOPE, 1990, p. 7-8 *apud* Curado Silva; Cruz, 2021, p. 98-99).

Essa concepção sócio-histórica compreende que o processo deve favorecer uma formação omnilateral que propicie condições de autonomia intelectual para o trabalho docente. A formação deve, portanto, possibilitar a compreensão crítica dos determinantes e das contradições do contexto em que se está inserido de modo que se possa atuar para transformação deste contexto e para que os processos de ensino-aprendizagem se dêem nesta perspectiva (ANFOPE, 2002).

Assim, a formação de professores aqui defendida está fundamentada na epistemologia da práxis conforme Curado Silva e Cruz,

A defesa da práxis como princípio epistemológico está sustentada em duas ideias que se complementam: primeiro a práxis como princípio da formação de professores concebido no âmbito da perspectiva crítica da Educação e promulgada pela ANFOPE; e, segundo, a compreensão da formação de professores como área de conhecimento que tem, na práxis educativa, seu objeto de estudo. A adoção de uma epistemologia da práxis como princípio para formação de professores sustenta-se na ideia conceitual de que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos tem como propósito contribuir para transformação dos sujeitos envolvidos (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 101-102).

Neste sentido, Curado Silva (2016; 2019) aponta que ter a práxis como princípio formativo implica compreender o papel da educação na construção de uma consciência crítica que analisa a realidade e opera para a transformação da sociedade na perspectiva da emancipação humana. A formação assim é constituída pela unidade dialética entre teoria e prática presente na relação escola e universidade que elabora construções teóricas no contexto da academia na relação com as vivências e experiências construídas na escola onde a intencionalidade e as ações se objetivam.

Entendendo que a formação de professores compreende uma concepção de educação, de ensino, de homem e de sociedade que determinam a intencionalidade do ato educativo, constatamos que as reformas empresariais no campo da formação inicial e continuada de professores apontam para um retrocesso nas conquistas históricas dos movimentos de professores e das entidades representativas dos projetos populares do campo da educação.

O avanço das políticas que atuam no desmonte da educação pública de modo a favorecer os setores privados aprofunda mecanismos de rebaixamento da formação dos professores, de controle do trabalho docente, de cerceamento da autonomia e de padronização da formação dos sujeitos buscando conformar trabalhadores adaptáveis ao grau de desenvolvimento capitalista.

Torna-se assim imprescindível a defesa de uma formação de caráter permanente que articule formação inicial e continuada, alicerçada nas relações entre os pares não sendo, portanto uma construção individual, mas coletiva, que favoreça a elevação da consciência e que aponte para a superação dessa sociedade.

Diante dos elementos levantados sobre o desenvolvimento da formação continuada de professores no Brasil e dos campos conceituais que a permeiam, passaremos ao desenvolvimento da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

6. A Formação Continuada de Professores na Rede Pública do Distrito Federal

*A emancipação dos trabalhadores será obra dos
próprios trabalhadores.
Marx (1864)*

Antes mesmo da inauguração de Brasília a formação continuada de professores já estava presente nas ideias de Anísio Teixeira que considerava que sem docentes preparados nenhuma mudança no campo educacional seria possível, por isso, em seu plano educacional a formação continuada era elemento necessário para que a educação da capital do país fosse exemplo para o restante do país. Somente duas décadas após a inauguração de Brasília a formação de professores passou a ser ofertada pela EAP, mais tarde denominada EAPE.

6.1 A primeira década da EAPE: do governo de José Aparecido ao primeiro governo de Joaquim Roriz

No último ano do governo de José Aparecido de Oliveira foi criada a EAP - Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal pela Resolução nº 2416, de 10 de agosto de 1988. Segundo o Secretário de Educação Fábio Vieira Bruno, a criação desta foi motivada pela falta de resultados dos cursos ofertados na gestão anterior que desencadearam mudanças no trabalho docente, bem como não possuíam relação com as universidades que também deveriam contribuir com a formação continuada (Dantas, 2016). A escola começou seus trabalhos com 12 servidores designados (Lagar, 2012, p. 85).

Com a finalidade de constituir um corpo próprio de pesquisadores e outros profissionais qualificados na rede pública do DF a EAP tinha por objetivo a elaboração de um programa anual de aperfeiçoamento baseado no levantamento das necessidades apontadas pela Diretoria de Recursos Humanos - DRH junto às Diretorias de Regionais de Ensino e a Administração Central da Fundação de Educação do Distrito Federal - FEDF sendo também responsável por desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos conforme planejado. Inicialmente a EAP não possuía espaço próprio para o desenvolvimento das atividades de formação

continuada e se valia para tal de espaços ociosos existentes nas escolas ou no sistema administrativo do governo do DF (Distrito Federal, 1988).

Segundo Santis (2002) os formadores que atuavam na EAP realizavam as formações nas unidades escolares para professores e demais trabalhadores da educação em horários de coordenação pedagógica em todos os dias da semana, nos três turnos, diferenciando-se da prática de formação anterior que restringia a formação aos professores a alguns dias da semana.

Após apenas três meses de sua criação a EAP perdeu sua autonomia e passou a fazer parte da DRH, mudança que ocorreu na transição do governo para Joaquim Roriz, iniciada em setembro de 1988. Tal mudança ocorreu pela preocupação do governo com mobilizações que poderiam ocorrer por parte dos formadores da EAP que possuíam um posicionamento político e pedagógico diferente do governo, já que estes se pautavam pela pedagogia crítica-social dos conteúdos⁴⁹ na qual o processo de aprendizagem deve estar conectado com a realidade social e política dos estudantes (Santis, 2002).

Criada em um momento emblemático da história do país, de politização da classe trabalhadora, em que as reivindicações no campo da educação acompanhavam o movimento geral pela retomada do regime democrático que deixou marcas no posicionamento político dos formadores, a EAPE é fruto das lutas da categoria que reivindicava uma formação continuada que qualificasse o trabalho dos professores e ocorreram em conjunto com as lutas pela redemocratização, assim, nasce uma escola de formação continuada de professores sem similares no Brasil, em que profissionais da rede trabalham na formação continuada de seus próprios pares (Distrito Federal, 2019).

Segundo Dantas (2016) em 1991 o DF atendia 92,4% da população em idade obrigatória de escolarização, taxa superior ao restante do país, mas a

⁴⁹ A pedagogia crítico-social dos conteúdos é uma tendência pedagógica que defende a transmissão/assimilação crítica de conteúdos vinculados à prática social concreta dos alunos. Essa tendência analisa o contexto histórico onde ocorre o processo educativo, os condicionantes que incidem sobre os indivíduos e as forças em conflito na sociedade, para avaliar de que forma a educação pode atuar em favor da transformação social. Defendendo a democratização da escolarização e a formação de um ser humano total, a pedagogia dos conteúdos vê a educação como um instrumento para a emancipação das classes populares, devendo-se proporcionar a elas o acesso aos conteúdos culturais mais representativos do conhecimento humano acumulado historicamente (Libâneo, 2006).

discussão no campo da educação centrava-se na qualidade do ensino vinculada à formação continuada. De modo que se tornaram frequentes os conflitos entre o posicionamento da EAP e da DRH o que culminou na reestruturação destes órgãos.

Com uma história marcada por avanços e rupturas, sendo a mais marcante o fechamento da EAP no ano de 1993 no governo de Joaquim Roriz (1991-1994) pela Secretária de Educação Eurides Brito sob a alegação de falta de professores nas escolas.

A DRH, que representava os interesses do governo, foi transformada em Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional (CDP) e passou a planejar e executar a política de capacitação de todos os profissionais da educação, reduzindo as competências da EAP. Apesar dessa limitação, a Escola continuou funcionando até o final de 1992, sendo extinta em janeiro de 1993, por iniciativa da recém-empossada secretária de Educação Eurides Brito (SANTIS, 2002). Vale lembrar que uma das primeiras medidas do governo Joaquim Roriz em relação à educação foi suspender as eleições diretas para diretores das escolas públicas, que já se realizam desde 1985. A forma de provimento dos cargos voltou a ser indicação do governador [...] (Dantas, 2016, p. 127).

Segundo a autora, desde sua criação a EAP ofertou diversos cursos e eventos aos professores e, entre 1990 e 1992, aos demais trabalhadores em educação utilizando “indistintamente os termos treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, não havendo diferença entre seus objetivos, voltando-se, em sua maioria, ao treinamento de profissionais para o funcionamento do sistema de ensino” (Dantas, 2016, p. 127).

Em 1995, por uma coligação de esquerda, Cristovam Buarque e sua vice Arlete Sampaio - ambos do PT - chegam ao governo com a proposição de uma gestão de governo norteadas pelos princípios democráticos. Embora fosse alvo de muitos questionamentos por sua falta de vínculo junto aos movimentos sindicais e populares o governo adotou estratégias como conselhos populares, orçamento participativo, seminários para levantar demandas de diversos segmentos sociais não somente do campo da esquerda para fortalecer tais princípios, ao contrário do que defendiam alguns setores do PT que tinham a compreensão de que tais estratégias deveriam se restringir ao campo de esquerda.

O Secretário de Educação Antônio Ibañez Ruiz compôs a equipe da Secretaria de Educação inclusive com egressos do movimento sindical e passaram a realizar debates junto à categoria para elaboração de propostas de

encaminhamentos para a educação. É nesse contexto que, em 5 de julho de 1995, a EAP foi reativada com o nome de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE com o discurso de retomar os ideais que levaram a sua criação em 1988.

Com base nos princípios democráticos a Lei nº 957, de 22 de novembro de 1995, implantou ainda o Projeto de Gestão Democrática nas Escolas do DF e determinou a escolha dos diretores e vice-diretores das escolas por meio de eleições diretas.

A pesquisa de Dantas (2016) aponta que a mudança de nome da EAPE não foi mera formalidade, pois, embora nos dois momentos formalmente a instituição propalasse a oferta de cursos não somente aos professores, mas também aos demais trabalhadores da educação, esta de fato só passou a ser realizada a partir da criação da EAPE, que apesar de manter o conceito de aperfeiçoamento dos profissionais buscou meios de envolver todos os trabalhadores da educação na elaboração da política de formação a ser desenvolvida.

Conforme a autora no relatório de atividades de 1995 a EAPE foi apontada pelo governo de Cristovam Buarque

[...] como um espaço de qualificação permanente dos profissionais da educação, necessário para a consolidação do projeto político-pedagógico de uma escola cidadã, oferecendo treinamento e atualização com novas tecnologias educacionais, como a informática e a tele-educação (DISTRITO FEDERAL, 1995g). No entanto, o Relatório de Atividade da SEDF de 1998 aponta que a EAPE só ofereceu atividades de formação continuada a partir de 1996, tendo as ações de permanecido sob responsabilidade da DRH em 1995 (Dantas, 2016, p. 133).

Dantas (2016) ainda aponta que neste período a seleção de formadores era realizada por convite aos profissionais da rede da SEEDF com qualificação nas áreas em que pretendiam atuar como formadores e na percepção de ex-gestoras da EAPE “naquele momento, formou-se um grupo “forte” e com grande integração e afinidade com o trabalho desenvolvido na EAPE” (p. 133).

Ainda no relatório de 1998 a SEEDF aponta que em 1996, 1997 e 1998 a EAPE possuía, respectivamente, 63, 63 e 68 profissionais incluindo a gestão. Ainda sem espaço próprio a EAPE funcionava em uma sala na sobreloja do Banco

Regional de Brasília - BRB que, com o tempo, cedeu mais espaço para a EAPE no mesmo andar.

No ano de 1996 a SEEDF realizou o 1º Congresso de Educação do Distrito Federal com o tema “Gestão democrática e qualidade do ensino - construindo a Escola Candanga” que foi debatido em plenárias realizadas entre agosto e novembro. Este movimento fez com que a formação continuada fosse planejada não apenas pelas instâncias superiores, mas também pelos profissionais da educação, contribuindo para uma mudança na concepção dessa formação “que passava a se centrar nas escolas e constituía parte do seu projeto político pedagógico, tendo a coordenação pedagógica como seu *lócus*” (Dantas, 2016, p. 136).

Em 1997 a Lei nº 1619, de 25 de agosto, extinguiu a DRH, vinculou a EAPE à Diretoria Executiva da Fundação de Educação do DF e determinou que todos as vantagens dos professores em regência de classe fossem asseguradas aos professores que atuavam na EAPE como formadores, além de estabelecer como competências da EAPE: “planejar coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do DF” (*caput* do art. 1º). A pesquisa de Dantas (2016) aponta que apesar de ter uma diretoria central na EAPE, as decisões eram tomadas por uma diretoria colegiada que permitia a participação de todos os que atuavam na EAPE em suas discussões, indicando que a gestão democrática era um princípio.

Segundo Dantas (2016) neste período os cursos eram elaborados com base em levantamento de demandas junto aos professores e demais trabalhadores, às Coordenações Regionais de Ensino e o sindicato, que também contribuíam na divulgação dos cursos ofertados pela EAPE. Entre as maiores dificuldades do período citada por todos os entrevistados em sua pesquisa estão a falta de condições materiais, financeiras e estrutura física, considerando que era necessário se deslocar para onde houvesse espaços ociosos que pudessem ser usados pela EAPE.

Embora tenha estabelecido diálogo com o movimento sindical e uma relação mais democrática com os professores o governo de Cristovam Buarque enfrentou três greves da categoria em sua gestão, uma com duração de dois meses em 1998

marcada por impasses entre governo e sindicato - o que pode ter contribuído para a derrota deste nas eleições.

6.2 A segunda década da EAPE: do segundo governo de Joaquim Roriz ao governo de José Arruda

Novamente ao governo em 1999, Joaquim Roriz “anunciava a garantia social como uma das políticas setoriais voltadas à segurança e ao bem-estar social e constituída por ações com foco na população com dificuldades de sobrevivência e em risco social” (Dantas, 2016, p. 157) além de uma política voltada à habitação que priorizava pessoas com renda média ou baixa sem casa própria. Para a educação “apontava como objetivo resgatar a finalidade do ensino público do DF e torná-lo referência para o Brasil” (p. 157) além de anunciar parcerias com organismos governamentais e empresários com o propósito de erradicar o analfabetismo e **“implementar um intenso processo de treinamento profissional”** (p. 158, grifos nossos).

Novamente como Secretária de Educação do governo Roriz, Eurides Brito interrompeu novamente as eleições para direções das escolas por meio da Lei Complementar nº 247, de 30 de setembro de 1999. No último ano deste mandato, 2002, o governo enfrentou uma greve dos professores que reivindicavam recomposição salarial correspondente à inflação, reformulação do plano de carreira, retomada das eleições para diretores das escolas e melhorias nas condições de trabalho.

Vencendo as eleições de 2002 o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social - PDES 2003-2006 do governo Roriz previa assegurar atendimento às crianças em idade pré-escolar, universalização do ensino fundamental, erradicação do analfabetismo, oferta de educação profissional, resgate dos princípios da educação integral, valorização e promoção do aperfeiçoamento dos trabalhadores em educação. Segundo Dantas (2016) os dois mandatos de Roriz para a educação

[...] representaram o abandono de políticas implementadas pelo governo Cristovam Buarque e maior aproximação com as políticas do MEC, como reformulação curricular com base em competências e habilidades, aceleração da aprendizagem e ensino profissionalizante em Centros de Educação Profissional (p.159).

Assim como no governo de 1991-1994 as diferenças ideológicas entre os formadores da EAPE e governo Roriz / Eurides Brito voltaram a aparecer o que levou a Secretária a devolver os formadores da EAPE para suas escolas de origem, desestruturando a EAPE e a formação continuada. O Relatório de Atividades de 1999 conta que o número de trabalhadores da EAPE foi reduzido em 1998 de 85 para 42, sendo 20 destes formadores. Neste período a formação foi realizada por diferentes setores da SEEDF e *colaboradores* externos, de modo que parte dos formadores não possuía vínculo com a EAPE, levando a uma perda na identidade da instituição (Dantas, 2016).

O Relatório de Atividades da EAPE informa que os colaboradores da Escola vinculados à SEDF, pessoas com conhecimento em determinadas áreas, desenvolveram ações durante sua jornada de trabalho e não receberam remuneração extra por sua atuação. Já os colaboradores externos, com experiência na área em que se propunham a trabalhar, compunham o Banco de Talentos e eram pagos para realizar suas atividades. O texto informa que havia 366 profissionais externos cadastrados nesse banco em 2002, podendo atuar como docentes, instrutores, palestrantes, entre outras funções - sem esclarecer, entretanto, quanto efetivamente atuaram (Dantas, 2016, p. 160).

Conforme a autora, em 2000 o Decreto nº 21.396, de 31 de julho, extinguiu a Fundação Educacional do DF - FEDF e instituiu a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e o Decreto nº 21.397, da mesma data, tratou da estrutura da Secretaria que foi composta por quatro subsecretarias: de Educação Pública, de Planejamento e de Inspeção do Ensino, de Suporte Educacional e de Apoio Operacional. O Decreto vinculou a EAPE a Subsecretaria de Educação Pública como diretoria composta por quatro gerências: de Formação, de Documentação, de Planejamento e Pesquisa e de Execução e Avaliação, estabelecendo como competências: “oferecer treinamento e aperfeiçoamento aos profissionais do sistema educacional do Distrito Federal”, além de “executar outras atividades inerentes à sua área de competência” (Dantas, 2016, p. 161).

Referenciando o relatório de atividades de 1999-2002 da EAPE Dantas aponta que

[...] apesar de o Relatório afirmar que parte das decisões acerca das ações da EAPE, era tomada por um grupo de pessoas e não apenas pelo diretor, os depoimentos de duas participantes da pesquisa mostram que a participação não se estendia aos profissionais da educação que se beneficia da formação continuada. Em suas falas, emergiu a subunidade temática autoritarismo - que, segundo elas, caracterizou o governo Roriz, durante o qual se restringiu a participação dos professores nas decisões acerca da

educação no DF, inclusive aquelas que envolviam as atividades desenvolvidas pela EAPE (Dantas, 2016, p. 162).

Com a interrupção das políticas implementadas no governo Buarque e dos princípios de gestão democrática a autora aponta que os documentos disponíveis na EAPE sobre o desenvolvimento das ações de formação continuada continham apenas referência à LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e ao Currículo de Educação Básica do DF apontando como objetivo da formação continuada, na maioria dos documentos, a melhoria na qualidade da educação compreendida como eficiência. Neste sentido aponta:

Embora aprimorar a qualidade na educação seja a principal finalidade de qualquer política educacional, inclusive da formação continuada de professores, é necessário definir a qualidade almejada [...]. As ações formativas podem ser desenvolvidas com o único objetivo de elevar os índices educacionais, podendo redundar em um processo mecânico de treinamento, para condicionar os docentes a aplicarem determinada metodologia de ensino em sala de aula, dispensando a reflexão, como apontam Hypólito (1999) e Menezes (2003). Em outra concepção mais ampliada, a formação continuada pode preparar os docentes para atuarem em sala de aula de forma mais autônoma, refletindo sobre seu trabalho e sua responsabilidade profissional e considerando os aspectos humanos do ato de ensinar (Dantas, 2016, 164).

No ano de 2000, sob a coordenação da EAPE e executado pela UnB e pelo Centro Universitário de Brasília - UniCeub foi instituído o Projeto Professor Nota 10 com o objetivo de oferecer graduação em Pedagogia aos professores da rede que possuíam apenas a formação em nível médio conforme previsto na LDB. Neste período a rede contava com 23. 582 professores, dentre os quais 22,8% sem formação superior, percentual que atingiu 7,8% até o final do governo Roriz em 2006 (Dantas, 2016).

No Manual de Procedimentos da EAPE deste mesmo ano destaca-se que os cursos buscavam atender às necessidades e interesses reais dos profissionais, sendo possível depreender no documento que os cursos não eram elaborados pela EAPE, mas sim pelo órgão que evidenciou a necessidade. Em 2002 a responsabilidade da elaboração dos cursos passou a ser da EAPE podendo esta realizá-lo em parceria com outros órgãos.

No período, conforme Cerqueira (2002), a EAPE passou a implementar, por meio de convênios, projetos cuja elaboração não contava com a participação dos professores ou do pessoal não docente nem se vinculava a demandas de aperfeiçoamento desses profissionais. Foram desenvolvidas iniciativas como os Parâmetros em Ação, cursos que orientavam os

professores na implementação dos PCNs, tornando a EAPE uma agência multiplicadora de projetos federais (Dantas, 2016, p. 169).

As dificuldades deste período continuaram as mesmas apontadas durante o governo de Cristovam Buarque, falta de estrutura e de condições materiais, falta de orçamento e de equipamentos, além destes, a demanda ampla e diversificada também foi apontada na pesquisa de Dantas (2016) como uma limitação para a EAPE considerando os espaços inadequados e a reduzida equipe de formadores. A centralização das atividades foi apontada como um dos principais motivos para a evasão nos cursos.

A EAPE seguiu funcionando na sobreloja do BRB até quase o final do governo Roriz e somente em 2006 a escola ganhou um local próprio, passando a ocupar o espaço da histórica Escola Normal de Brasília fundada em 1969.

Imagem 1: EAPE - vista frontal.



Foto: Daniel Fama/SEEDF.

Fonte: Agência Brasília.

Imagem 2: EAPE vista superior.



Foto: Léo Jaques/SEEDF.

Fonte: Agência Brasília.

Nas eleições de 2006 a candidata do governo Roriz - Maria de Lourdes Abadia, não conseguiu assegurar a continuidade das políticas em curso. Em meio à crise do Partido dos Trabalhadores pelo chamado “mensalão”, Arlete Sampaio - candidata do partido, também não chegou ao cargo de modo que José Roberto Arruda - do Partido da Frente Liberal, posteriormente, transformado em Democratas - DEM tornou-se o novo governador do DF.

O novo governo apontou que sua gestão seria pautada pela inovação, desenvolvimento, modernização da “máquina administrativa” e da gestão pública, tendo como meta principal a redução das desigualdades por meio de políticas públicas e ênfase na educação.

Arruda reestruturou a organização administrativa do DF em seu primeiro dia de mandato por meio de Decreto nº 27.591, de 1º de janeiro de 2007, alterando as ações de formação - apontadas como capacitação e treinamento - somente para os professores e especialistas, excluindo os demais trabalhadores da educação. Somente em 2009 este trecho foi alterado, incluindo novamente os trabalhadores da educação nas ações formativas da EAPE.

Ainda em 2007 o Decreto nº 28.007, de 30 de maio, reestruturou novamente a SEEDF vinculando a EAPE a Subsecretaria de Educação Básica e criou a Gerência de Formação também vinculada a esta subsecretaria. No ano seguinte, a Portaria nº 174, de 8 de agosto de 2008, vinculou a EAPE a Subsecretaria Adjunta da SEEDF, no entanto, para além desta, não houve outras mudanças de modo que a EAPE se manteve uma diretoria não autônoma e sem recursos financeiros próprios (Dantas, 2016).

No final de 2007 a Lei nº 4.036, de 25 de outubro, implantou a gestão compartilhada nas escolas do DF retomando princípios da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas - modelo instituído no governo de Cristovam Buarque, porém, manteve a avaliação das escolas por meio de mecanismos internos e externos, como no governo Roriz. A escolha dos diretores passou a ser realizada por meio de prova escrita objetiva, prova de títulos, elaboração de plano de trabalho e eleição pela comunidade escolar. Os candidatos aprovados na prova escrita e de títulos precisavam passar por uma formação ofertada pela EAPE sobre gestão compartilhada e após a apresentação do plano de trabalho os candidatos passariam pela eleição da comunidade escolar para um mandato de quatro anos. Este Decreto estabeleceu o IDEB como principal referência para avaliação institucional.

Conforme Dantas (2016) o campo da formação continuada no governo Arruda foi marcado pela terceirização desta por meio da contratação de empresas que vendiam pacotes de serviços prontos, como é o caso do Programa Ciência e Tecnologia com Criatividade da empresa Sangari do Brasil Ltda., contratado em 2007 e desenvolvido no DF com o nome de Ciência em Foco. Tal programa contou com recursos didáticos, kits de investigação para a realização de experiências práticas em sala de aula e formação de professores. A empresa apresentou em seu site que o programa atingiu 312 mil estudantes e 7,3 mil professores da rede, destacando a importância da formação realizada. A formação realizada pelo programa contava com encontros periódicos, cadernos de formação, roteiros e vídeos e é um exemplo de formação que coloca o professor numa posição passiva, em que o que lhe cabe é o movimento mecanicista de reproduzir o que foi planejado por aqueles que estão não apenas fora da sala de aula, mas fora inclusive desta rede de ensino.

Em novembro de 2009 a crise do esquema de corrupção denominado “mensalão do DEM” atingiu o governo e a SEEDF foi acusada de contratar a empresa Sangari do Brasil, a do programa Ciência em Foco, sem licitação em um contrato que custou R\$ 300 milhões. Neste período, Arruda exonerou diversos secretários de estado, inclusive o Secretário de Educação José Valente. Esta medida não foi suficiente para conter a crise e, em fevereiro de 2010, o governador foi preso preventivamente pela Polícia Federal e, em março, o TRE decidiu pela cassação do seu mandato. Poucos dias depois de assumir o cargo o vice-governador Paulo Octávio renunciou e desfilou-se do DEM. Assumiu como governador o presidente da Câmara Legislativa do DF, Wilson Lima, até abril, quando Rogério Rosso foi eleito indiretamente pela Câmara para um mandato provisório até a posse do governador que seria eleito naquele mesmo ano (Dantas, 2016).

Em 21 de dezembro de 2009, uma nova reestruturação foi publicada por meio do Decreto nº 31.195, vinculando a EAPE a Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional responsável pelo planejamento das ações de formação. A EAPE passou a ser composta então pela Gerência de Formação, juntamente com outros três núcleos: de Execução e Avaliação, de Documentação e de Planejamento. Conforme Dantas (2016) as competências da instituição foram ampliadas significativamente e pela primeira vez os termos formação continuada e educação continuada foram utilizados nos textos oficiais da EAPE.

Durante o governo Arruda a EAPE descentralizou as ações de formação, sem deixar de ofertar cursos também no prédio da EAPE. Tal ação foi uma resposta às demandas dos professores das cidades satélites que, pelo distanciamento entre as regiões administrativas do DF, tinham dificuldade em participar das atividades centrais. As atividades passaram a ser ofertadas nas próprias Coordenações Regionais de Ensino – CREs, essa medida visava ainda reduzir a evasão dos cursos. A falta de condições materiais e de espaços adequados continuou sendo uma limitação para a formação continuada já que as regionais de ensino não dispunham de um espaço próprio para as formações.

6.3 A terceira década da EAPE: do governo de Agnelo Queiroz ao governo de Rodrigo Rollemberg

Em 2011 Agnelo Queiroz - PT assume o governo tendo como metas para a educação a implantação de Centros de Educação para a Infância (0-5 anos) em todas as cidades do DF; a erradicação do analfabetismo e a garantia aos estudantes da rede ao acesso, permanência em uma Educação Integral de qualidade. Em 7 de fevereiro de 2012, através da Lei nº 4.751, as eleições para diretores das escolas foram sancionadas após 13 anos de intervenção dos governos na gestão das unidades escolas.

Em 2011 o governo deu início ao processo de construção de um novo currículo da rede - o Currículo em Movimento.

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um “documento de identidade” (SILVA, 2003) que oriente as escolas públicas do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores (as), estudantes, coordenadores(as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades (Distrito Federal, 2014).

No segundo semestre de 2011 a Secretaria de Educação realizou sete plenárias nas regionais administrativas - algumas plenárias reuniram mais de uma região administrativa - que contaram com estudos, debates fundamentados em documentos norteadores, além de levantamento de sugestões dos docentes,

Nas plenárias, profissionais da educação foram ouvidos a respeito de suas representações acerca de currículo e sua articulação ou não com as concepções historicamente constituídas no espaço escolar, e sobre como essas concepções implicam opções didáticas, metodológicas e avaliativas praticadas nas salas de aula e na escola (Distrito Federal, 2014).

Este processo de construção coletiva do currículo estendeu-se até 2013. Em 2012 foram instituídos grupos de trabalhos que sistematizam as discussões e organizaram cadernos denominados Currículo em Movimento que foram submetidos às escolas para validação no ano de 2013. Em 2013, para validação do documento nas escolas e regionais de ensino, foram realizadas pela EAPE formações nas próprias escolas (EAPE nas escolas). Ainda em 2013 o texto foi reelaborado a partir das contribuições advindas deste movimento.

A escuta foi ampliada quando, nos espaços de formação diversos, como coordenações pedagógicas, cursos oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), fóruns permanentes de discussão curricular, tivemos oportunidade de acompanhar e avaliar o Currículo na ação, quando ganha vida e significado nas e pelas práticas pedagógicas dos protagonistas do processo educativo, professores(as) e estudantes, mediados pelos conhecimentos (Distrito Federal, 2014).

Sustentado em seus pressupostos teóricos pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural em 2014 o Currículo em Movimento foi instituído pela Portaria nº 54, de 19 de março, tendo a clareza de que seria necessário superar a compreensão de currículo enquanto prescrição de conteúdos, propondo-o “como um instrumento aberto em que os conhecimentos dialogam entre si, estimulando a pesquisa, a inovação e a utilização de recursos e práticas mais criativas, flexíveis e humanizadas” (Distrito Federal, 2014, p. 21), um currículo que compreende o sujeito em formação como ser multidimensional, histórico e social.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (PUCCI, 1995; SILVA, 2003) (Distrito Federal, 2014).

No final de 2011 novamente a EAPE passou por mudanças em sua estrutura organizativa. No Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro, a EAPE ganhou o *status* de Subsecretaria de Formação Continuada deixando de ser uma diretoria e rompendo com a lógica de subordinação da formação continuada a outros setores da SEEDF, passando a ter recursos próprios e autonomia (Distrito Federal, 2018).

No final de outubro de 2011 o governo Agnelo enfrentou um impasse com a categoria que se encontrava em estado de greve pela reestruturação do plano de carreira. Rejeitando a proposta do governo a categoria reafirmou o estado de greve, conforme publicado em material do Sinpro-DF.

Diante de uma proposta totalmente insuficiente, nossa resposta é intensificar a mobilização e buscar uma negociação direta com o governador Agnelo Queiroz, na perspectiva de negociar um avanço financeiro e lembrar os compromissos assumidos por ele com os professores, ainda durante a campanha eleitoral. Não queremos nada além do cumprimento das promessas de campanha. Também devemos intensificar a mobilização. Até a assembleia realizaremos mutirões de visitas às escolas e para isso contamos com a participação de todas e todos. Como sempre, dependerá

de nossa disposição para a luta, a conquista de nossas reivindicações (Sinpro-DF, 2011, p. 02).

Este conflito culminou em uma greve iniciada pela categoria em 12 de março de 2012, com duração de 52 dias, suspensa em 02 de maio com manutenção do estado de greve para o acompanhamento da efetivação das propostas feitas pelo governo. Marcada por uma ocupação de salas da Secretaria de Administração Popular o movimento paredista, embora não tenha conquistado o reajuste reivindicado devido à Lei de Responsabilidade Fiscal, aceitou a proposta do governo que previa a incorporação da gratificação por dedicação exclusiva, chamada de TIDEM⁵⁰ em quatro parcelas até 2014; o reajuste do auxílio alimentação; divulgação do edital de convocação para contratação de novos professores, oferta de curso de integração para os novos professores, além da discussão sobre a reestruturação do plano de carreira (Sinpro-DF, 2012; 2013).

Em 2013 os professores viram a concretização de algumas conquistas da greve de 2012, o plano de carreira foi reestruturado pela Lei nº 5.105, de 3 de maio, e em setembro o governo lançou o edital para concurso de professores com 809 vagas para professores da Educação Básica, porém alguns só foram nomeados em 2018 e, segundo informações do Sinpro-DF ao G1⁵¹, mais de 600 professores aguardavam nomeação no referido ano.

Na formação continuada o trabalho centrou-se nas formações nas unidades escolares para a implementação do Currículo em Movimento em 2014. Neste ano as parcerias com o governo federal ganharam força e das 26 mil vagas ofertadas para formação continuada, 20 mil foram para cursos destas parcerias. Entre os programas de formação desenvolvidos nestes anos estão: Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM); Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (ProFuncionário); além de seguir com as formações voltadas para a implementação do novo currículo que foi tomado como documento teórico norteador para a formação (Sinpro-DF, 2014).

⁵⁰ TIDEM - Gratificação do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva do Magistério, concedida aos professores que optaram por trabalhar 40h semanais sem exercerem outra atividade remunerada.

⁵¹ G1, 03/02/2018. Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/novos-professores-sao-nomeados-no-df-duas-semanas-antes-do-inicio-do-ano-letivo.ghtml>. Acesso em 09/01/2025.

Na busca da construção da identidade político-pedagógica para a EAPE foi instituído em dezembro de 2014 o Seminário Permanente de Formação - SPF que teve por diretriz a construção das Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF de forma a contribuir para a consolidação das políticas públicas de formação continuada no DF. Este contou com momentos de reflexões e estudos realizados entre os professores formadores e demais trabalhadores da educação que atuavam na EAPE em colaboração da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB, da Universidade Católica de Brasília - UCB, da Secretaria Nacional de Educação Básica - SEB/MEC, do Sindicato dos Professores SINPRO-DF e do Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal - SAE-DF (Distrito Federal, 2018).

Embora no governo Agnello os professores tenham avançado em suas lutas com conquistas - nas ruas como o novo plano de carreira, nas escolas com a construção coletiva do currículo da rede e na formação continuada com a EAPE alcançando autonomia frente aos outros setores com o *status* de subsecretaria, o governo não foi reeleito, sendo eleito no final de 2014 Rodrigo Rollemberg do Partido Socialista Brasileiro - PSB com uma pauta para educação que previa melhoria nos salário, nas estruturas das escolas, expansão do atendimento da educação integral, construção de 369 centros de infância para atendimento de 62 mil crianças com idade entre 0-3 anos, dentre outras.

O primeiro Plano Distrital de Educação (PDE) da história de Brasília foi sancionado no governo de Rollemberg em julho de 2015 e instituído pela Lei nº 5499/2015, com vigência 2015-2024.

O Plano Distrital de Educação propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais. Destaca-se que a concepção que norteia o PDE 2015/2024 compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação de desigualdade social (PDE, 2015-2024, p.8).

No que tange à formação continuada de professores o Plano Distrital de Educação do DF - PDE 2015-2024, elaborado a partir do PNE, define como metas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, a política distrital de formação dos

profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado *stricto sensu* e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2015, p. 41-42).

E como estratégias para o cumprimento destas metas o PDE estabelece:

Quadro 3: Estratégias para as metas da Formação Continuada no PDE.

15.1	Atualizar, por meio do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação Docente, plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação, envolva as instituições públicas de nível médio e superior, segundo sua capacidade de atendimento, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes.
15.2	Articular a política de formação do Distrito Federal às políticas e aos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, como financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, na forma da Lei federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para fins de amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica; do programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; dos programas de formação de professores para a alfabetização na idade certa e do ensino médio, entre outras propostas consideradas pertinentes para a formação dos profissionais da educação.
15.3	Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial, para a educação étnico-racial (antirracista), para a educação de jovens e adultos, medidas socioeducativas, sistema prisional e educação bilíngue (Lei nº 5.016, de 2013), na educação básica.
15.4	Garantir e valorizar as práticas de ensino e os estágios supervisionados nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, em sintonia com as recomendações legais e as respectivas diretrizes curriculares nacionais.
15.5	Implementar, em parceria com as instituições públicas de ensino superior do Distrito Federal e outras unidades da Federação, cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.
15.6	Fomentar a oferta e garantir o acesso e a permanência, nas redes distrital e federal, quanto aos cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação inicial, nas diversas áreas de atuação, dos profissionais a que se refere o art. 61, III, da LDB.
15.7	Implantar, no prazo de 1 ano de vigência deste Plano, política distrital de formação continuada para os profissionais da educação do sistema de ensino, bem como o aproveitamento dessa formação pelo sistema de ensino na atuação dos egressos.
15.8	Instituir programas de concessão de bolsas de estudos para que os profissionais da rede pública de ensino realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que desenvolvam programas de intercâmbio e aperfeiçoamento profissional nas diversas áreas de formação.

15.9	Valorizar o itinerário de formação profissional docente, tendo como ponto de partida os cursos de nível médio na modalidade normal, admitidos para o ingresso nas carreiras do magistério para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos do art. 62 da LDB.
15.10	Garantir aos profissionais da educação básica a formação continuada em serviço dentro da jornada de trabalho.
15.11	Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.
15.12	Garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.
16.1	Garantir que todos os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e os contextos dos vários sistemas de ensino, e assegurar aos demais profissionais da educação acesso à formação em nível de pós-graduação.
16.2	Realizar, por meio do Fórum Distrital Permanente de Formação Docente, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior.
16.3	Ofertar, intersetorialmente, política de formação continuada e pós-graduação, por área de conhecimento e atuação, a todos os profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino.
16.4	Consolidar a política distrital de formação dos profissionais da educação básica, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.
16.5	Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os profissionais da educação da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.
16.6	Disponibilizar portal eletrônico, em colaboração com o Ministério da Educação, para subsidiar a atuação dos profissionais da educação básica, disponibilizando, gratuitamente, materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.
16.7	Garantir o afastamento remunerado para estudo aos profissionais da educação básica e bolsas de estudo para pós-graduação.
16.8	Fortalecer a formação dos profissionais da educação das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais.

Fonte: Plano Distrital de Educação.

Ao estabelecer a meta de especialização para a totalidade dos professores de 33% para mestrado e 3% para o doutorado o PDE se revela mais exigente que o Plano Nacional de Educação. Para esta ação a SEEDF firmou parceria com SEBRAE e ofertou cursos de especialização em Especialização EaD Proeficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora aos professores da rede em duas edições, uma em 2021 e outra em 2023.

Em de 2015 a SEEDF e a EAPE sofreram modificações em suas estruturas. O Decreto nº 36.828, de 22 de outubro, incorporou a SEEDF à anterior Secretaria de

Esporte e Lazer do DF que se tornou a Secretaria Adjunta da Educação e a EAPE, até então denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e tratada como subsecretaria, passou a ser assessoria do gabinete da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do DF sob o nome de Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer do DF da SEEDF, fazendo com que esta voltasse a uma organização semelhante a períodos anteriores.

Neste mesmo ano, greves de professores foram decretadas em todo o cenário nacional. Com uma greve iniciada em 28 de maio professores das universidades federais construíram um movimento que durou quase cinco meses (139 dias) e que foi seguido por professores das redes estaduais e municipais em todo o país. No DF a greve foi iniciada em 15 de outubro, dia dos professores, motivada pelo não pagamento da última das seis parcelas de incorporação da TIDEM conquistada na greve de 2012 e aprovada no plano de carreira em 2013, além desta pauta principal, outras pautas mais amplas foram debatidas no movimento paredista. O movimento foi marcado pela truculência do governo e teve vários professores feridos pelo Batalhão de Operações Policiais Especiais - Bope (Sinpro-DF, 2015).

A força dos 29 dias de paralisação impôs ao Governo do Distrito Federal (GDF) um recuo político importante em relação à educação pública e gratuita. Rollemberg teve de retroceder das ações neoliberais que pôs em curso neste ano de 2015 no campo da educação. Nossa greve forçou o GDF a não mexer em direitos. Ensejou a discussão sobre a gestão neoliberal da educação pública na categoria. Afastou a possibilidade da entrega da gestão das escolas às Organizações Sociais, como ocorre em vários estados. Também denunciou a criação forjada do caos na gestão pública, cujo intuito é a privatização – por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs), concessões e delegações. Barrou o projeto privatista para a educação trazido de forma antidemocrática e com truculência (Sinpro-DF, 2015, p. 01).

Neste contexto, o golpe político, jurídico e midiático instituído em 2016 contra a presidente Dilma Rousseff, fortaleceu as práticas antidemocráticas da gestão. A pesquisa de Dantas (2016) aponta alguns dos limites da EAPE no período que denotam este movimento.

Um dos limites da EAPE no momento atual, de acordo com os relatos dos entrevistados, é a ausência de uma gestão mais democrática, como a vivida durante o governo Cristovam Buarque, quando as decisões no Centro de Aperfeiçoamento eram tomadas por uma diretoria colegiada.

Os participantes da pesquisa também indicaram como ponto negativo atualmente a inexistência de um processo mais democrático de seleção de formadores para atuar na formação continuada (Dantas, 2016, p. 207).

A pesquisa ainda aponta outros limites:

Outro aspecto que, conforme os participantes da pesquisa, limita o desenvolvimento da formação continuada pela EAPE é a carência de integração com outras políticas educacionais da SEDF e com a coordenação pedagógica das escolas, ou mesmo a ausência de uma política norteadora das ações realizadas na rede de ensino (Dantas, 2016, p. 207).

Assim como nos governos anteriores a falta de recursos financeiros, visto que a EAPE voltou a ser parte de outra subsecretaria, a falta de manutenção nas instalações do prédio voltou a ser um problema para a formação continuada - “[...] parte das dificuldades enfrentadas pela EAPE no início de suas atividades permanece presente depois de mais de vinte anos de trajetória” (Dantas, 2016, p. 207). Para além destes limites a dificuldade de estabelecer meios de comunicação efetivos com os professores também foi apontada.

No campo conceitual a pesquisa de Dantas aponta que “a EAPE tem desenvolvido um trabalho ancorado na prática pedagógica convencional: vinculada à ideia de aula e à transmissão (e não compartilhamento) de conhecimentos e fundada em um conservadorismo em relação aos temas da atualidade” (Dantas, 2016, p. 207) o que caminha na contramão do Currículo em Movimento construído em 2014.

Em 2017 o governo enfrentou uma segunda greve dos professores motivada tanto por pautas locais - pagamento do previsto no plano de carreira, reajuste do auxílio-alimentação e o cumprimento da Meta 17 do PDE que versa sobre a isonomia salarial, quanto por pautas nacionais dentre as quais a reforma da Previdência e o cumprimento integral da Lei do Piso Nacional do Magistério.

Desde 2015 a categoria docente vem acumulando prejuízos financeiros e tendo suas condições de trabalho aviltadas por causa do choque de gestão que o governo Rollemberg adotou no Distrito Federal. O golpe de Estado foi aplicado em 2016 exatamente para que as políticas neoliberais rejeitadas nas urnas fossem postas em curso no nosso país para retirar direitos da classe trabalhadora. Estão em curso no Congresso Nacional reformas, como a trabalhista (PL 6787/2016) e a PEC 287/16, que propõem mudanças profundas na legislação brasileira e nos critérios para obtenção da aposentadoria. Essas mudanças irão impedir grande parte dos trabalhadores de se aposentar. As reformas eliminam direitos conquistados e, no caso da previdenciária, até dificulta o acesso à aposentadoria de quem já está trabalhando e retira da juventude o direito de se aposentar.

Outro motivo da nossa greve é o fato de o governador do DF reduzir o poder aquisitivo e piorar as condições de trabalho da categoria ao descumprir as Leis nº 5.105/13, ao não pagar a tabela salarial prevista no anexo VII; as 840/11 e 5.108/13, ao não pagar o reajuste anual do auxílio-alimentação; e a 5.499/15, que instituiu o PDE, entre outras.

O objetivo da meta é valorizar os profissionais da educação da Rede Pública de Educação Básica, ativos(as) e aposentados(as), de forma a equiparar seus vencimentos básicos, no mínimo, à média da remuneração das demais carreiras de servidores(as) públicos(as) do DF, com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência deste PDE (Sinpro-DF, 2017, p. 4-6).

Entre as propostas apresentadas pelo governo para resolução do conflito estavam o não encaminhamento da reforma da Previdência no DF sem o debate com a categoria e a sociedade e a não implementação da terceirização no magistério - conquista importante no cenário neoliberal em que as privatizações avançam cada vez no setor público. No entanto, o encerramento desta greve gerou descontentamento em parte da categoria que considerou a posição da diretoria do Sinpro-DF recuada já que esta, junto com o comando de greve, orientou o fim do movimento.

Seguindo a posição do comando de greve do Sindicato dos Professores do DF (Sinpro-DF) de encerrar a paralisação da categoria que já dura 27 dias, a classe decidiu interromper o movimento e retomar as aulas na segunda-feira (22/4). A categoria também votou por uma greve geral a partir de 28 de abril. A assembleia, no entanto, foi marcada por impasses por dois grupos. Com gritos de ordem, bandeiras, tambores e cantos organizados, um grupo preferia manter as aulas interrompidas (Correio Braziliense, 2017⁵²).

Em 14 de novembro de 2017, foi publicada a Portaria nº 503 e a EAPE foi mais uma vez reestruturada sendo sua organização definida no Regimento Interno da SEEDF, Decreto nº 38.631, publicado após a referida Portaria, em 20 de novembro de 2017.

A Portaria nº 503/17 regulou a modulação da EAPE, instituiu regras para definição das atribuições de articulador e coordenador da formação continuada que atuam pedagogicamente junto aos formadores e às gerências do Centro de Aperfeiçoamento, definiu como forma de ingresso para atuação como formador um processo simplificado a ser realizado pela EAPE e pela SUGEP - Subsecretaria de Gestão de Pessoas, além de apresentar a compreensão de formação continuada da gestão.

⁵² Correio Braziliense, 12/02/2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/04/12/interna_cidadesdf,588025/greve-dos-professores-da-rede-publica-chega-ao-fim.shtml. Acesso em 09/01/2025.

Parágrafo único. Entende-se por ações de formação o conjunto de atividades pedagógicas promovidas pelo EAPE ou por meio de parceiras formalmente constituídas, relacionadas à formação continuada, ligadas diretamente ao servidor, às UEs, UEEs, ENEs, CREs e a outros setores da SEEDF (Distrito Federal, 2017, p. 02).

O Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, citado na Portaria nº 503 de 14 de novembro do mesmo ano, vinculou a EAPE novamente ao gabinete da Secretaria de Educação mantendo a denominação Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. O Decreto definiu as competências da EAPE em seu Art. 9º, dentre as quais,

I – definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria;

II – fomentar e oferecer aos profissionais de educação, por meio das políticas e diretrizes específicas de formação continuada e da pesquisa, os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria de seu desenvolvimento profissional no âmbito da Secretaria;

III – promover e ofertar formação continuada e pesquisa aos profissionais da Secretaria, em consonância com os respectivos planos de carreira;

IV – **propor parcerias com instituições públicas e privadas** para a promoção das políticas e diretrizes específicas de formação continuada e de pesquisa na Secretaria; [...]

X – **validar**, após parecer da Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP/EAPE, **as propostas de cursos ofertadas por instituições da iniciativa privada** que visam às ações de formação de servidores da Secretaria (Distrito Federal, 2017, p. 19-20, grifos nossos).

Também foram definidas as diretorias da EAPE e suas competências, conforme o organograma a seguir.

Figura 6: Organograma da estrutura organizacional da EAPE 2017.



Fonte: Regimento Interno da SEEDF, 2017.

Em seu Art. 180 o Regimento Interno da SEEDF define que as demais subsecretarias também devem propor ações de formação em suas áreas de atuação, em parceria com a EAPE.

[...] todas as unidades orgânicas que compõem a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, além das especificamente previstas no Capítulo anterior, compete:

[...] V – propor, em sua área de atuação, ações e políticas de formação continuada a serem articuladas junto ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE;

VI – estimular, em sua área de atuação, a participação em seminários, congressos, fóruns, encontros e atividades congêneres relacionados ao aperfeiçoamento da prática de gestão de processos administrativos e pedagógicos, em consonância com as políticas públicas educacionais, os objetivos estratégicos e a missão da Secretaria (Distrito Federal, 2017, p. 110).

6.4 Do início da quarta década da EAPE aos dias atuais: os dois governos de Ibaneis Rocha

No final de 2018 uma segunda versão do Currículo em Movimento foi publicada para adequação deste à BNCC. Embora o documento aponte uma construção coletiva, os espaços abertos para debate foram esvaziados e não houve o envolvimento da categoria como no primeiro movimento. Publicado em 4 de dezembro por meio da Portaria nº 389, o documento manteve as teorias críticas da 1ª edição como sustentação de seus pressupostos, mas

Após quatro anos de sua implementação, mesmo traduzido como uma referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo, a 1ª Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais 8 edição do Currículo em Movimento da Educação Básica necessitava de atualizações especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018. Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (BRASIL, 2017) (Distrito Federal, 2018, p. 8).

Durante este movimento embora não tenha construído uma mobilização que envolvesse a categoria, a ponto desta pauta se estabelecer como foco de discussão nos locais de trabalho a fim de conscientizar os professores sobre o significado do alinhamento do Currículo em Movimento à BNCC, coadunamos com a posição do sindicato dos professores do DF – Sinpro-DF publicada em maio de 2018, expressa no texto da professora Edileuza Fernandes da Silva⁵³ (2018) que aponta

No período de 2011 a 2014, professores, gestores, estudantes e demais profissionais da educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal se engajaram na construção coletiva de uma proposta curricular que atendesse aos anseios dos sujeitos que, no dia a dia da escola e da sala de aula, dão vida ao currículo. [...] A elaboração coletiva de um currículo gera a expectativa de que, a partir dele, seja possível instituir processos educativos voltados à formação integral emancipatória dos sujeitos. [...] Com o golpe político, jurídico e midiático instituído em 2016, os reformadores que passaram a ocupar o Ministério da Educação, a partir de uma coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB e apoiados pelo Movimento pela Base e financiados pela Fundação Lemann, entregaram, recentemente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, para a apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). [...] O currículo escolar como campo de disputa e poder, articulado às políticas de avaliações externas, cria o cenário perfeito para o controle do conhecimento definido como necessário à formação dos estudantes e para regulação do trabalho do professor. Tudo isso ocorre na contramão das discussões e das propostas feitas pelas instituições representativas dos educadores e pelos professores, como é o caso do DF, com o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014). [...]

⁵³ Especialista em Gestão Escolar e Formação de Professores para os anos iniciais de escolarização. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia. Professora aposentada da Secretaria de Educação do DF, onde coordenou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2006 e 2007), foi Subsecretária de Educação Básica DF, quando, coordenou a elaboração da política curricular do DF - Currículo em Movimento (SEEDF 2014). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB - Linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Coordena o Observatório de Educação Básica (ObsEB) da Faculdade de Educação da UnB.

O problema não reside na BNCC em si; o que está em questão é a política educacional do governo Michel Temer, uma política pautada pela cultura gerencial, [...] e tem o propósito de estruturar uma regulação financista com conexões mercadológicas. Para isso busca-se a padronização e a homogeneização do conhecimento, atreladas a avaliações externas como mecanismos para aferir, controlar e regular o ensino, tendo como referência as demandas impostas pelo Estado capitalista. Vale ressaltar que a “nova” BNCC para a Educação Básica recupera uma “velha pedagogia”, das competências e habilidades, perspectiva pragmática de formação que foi central na organização dos conteúdos da escola na década de 1990 e revela um projeto de formação vinculado ao imediato, em que os conteúdos visam formar as capacidades e a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho, incentivando os jovens a competirem e a se adaptarem individualmente aos processos sociais. [...] O slogan adotado pelo governo golpista “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão” é falacioso. A visão de que basta apresentar uma Base Curricular para resolver as fragilidades da formação dos jovens [...] é atribuir à educação a função redentora das desigualdades sociais, como se elas não fossem produzidas pelo tipo de organização social de exploração do homem pelo homem. Historicamente a educação tem servido como espaço favorável para fornecer conhecimentos e pessoal necessários à manutenção do capital e à legitimação da ordem social vigente por meio da criação e da transmissão dos valores e cultura da classe dominante. [...] A reforma empresarial da educação básica tenta responsabilizar a escola e o professor pela não aprendizagem dos estudantes, desconsiderando resultados de estudos, pesquisas realizadas pelas universidades brasileiras e os processos instituintes de construção de currículos nas escolas pelos atores sociais. Ao mesmo tempo, há negligência de investimento na infraestrutura das escolas, na redução do número de estudantes nas salas de aula, na ausência de carreiras e salários dignos para os professores. O que está em trânsito com essas reformas educacionais é um projeto de desmonte da educação básica pública no nosso país, para atender a interesses de grupos hegemônicos em defesa de uma educação como mercadoria. [...] Como desdobramentos dessa política, outras se avizinham: avaliações de docentes, base nacional para a formação de professores alinhadas às BNCCs da educação básica, residência pedagógica atrelada à BNCC... (Santos, Sinpro-DF, 2018).

Como referido pela professora o alinhamento do Currículo em Movimento à BNCC acaba por provocar mudanças epistemológicas na formação continuada ofertada EAPE nos anos seguintes, como veremos mais adiante.

Em 30 de agosto de 2018, foi publicada a Portaria nº 250 que instituiu as Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal cujas discussões iniciaram em 2014 no Seminário Permanente de Formação - SPF. Com o intuito de “apontar caminhos, orientar práticas e consolidar a concepção de formação continuada comprometida com a escola pública referenciada na qualidade social” (Distrito Federal, 2018, p. 9) as Diretrizes de Formação Continuada assumem o objetivo de “pautar teórica e conceitualmente os debates, as ações de formação e as demais articulações que se fizerem necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, do trabalho pedagógico integrado, da

coordenação pedagógica, do currículo de educação básica, do regimento escolar, das diretrizes de avaliação e de outros textos orientadores das escolas públicas e dos demais setores da SEEDF” (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Assim, em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, as Diretrizes de Formação Continuada do DF compreendem a educação como um processo imprescindível para a superação da ordem social vigente e tomam como referência a “formação crítico-emancipadora dos sujeitos que dela fizeram parte” (Distrito Federal, 2018, p. 10) compreendendo que esta contextualiza e atualiza os conhecimentos historicamente acumulados, modifica e/ou agrega concepções num espaço-tempo de formação de sujeitos que podem reconstruir a sociedade.

Definindo suas concepções no campo progressista da educação, as Diretrizes de Formação Continuada do DF compreende que desenvolvimento humano e profissional se vinculam aos compromissos de transformação da sociedade nos processos coletivos e, neste sentido, situa a formação continuada num processo mais amplo, com perspectiva de mudança social e não apenas de melhoria ou atualização de práticas pedagógicas (Distrito Federal, 2018). Tomando a formação como processo com função social e não apenas pedagógica, compreende que

[...] a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político e cultural, pois é esse multifacetado que se pretende transformar. O mundo que se deseja mudar está globalizado, e, sem que estejamos atentos, ele reproduz desigualdades, tecnologiza e exclui pessoas. É nesse cenário de globalização e exclusão que os profissionais da educação atuam e nele lhes enseja o desafio da transformação (Distrito Federal, 2018, p. 12).

Compreendendo a escola como espaço de contradições, de disputas de crenças e valores, como instituição onde não apenas se ensinam conteúdos, conceitos e teorias, mas um espaço onde se reproduzem os conflitos e as disputas sociais que a formação continuada se insere, constituindo esta também um espaço de conflitos que deve contrapor crenças e valores e oportunizar a formação de professores conscientes das contradições que marcam o mundo e a escola.

Nesse contexto de formação dos sujeitos professores, as Diretrizes de Formação Continuada do DF apontam ainda um desafio pedagógico particular - a

promoção das aprendizagens dos estudantes e destacam que “a não promoção da escolarização e o não favorecimentos às aprendizagens constituem uma das faces da exclusão social na sua versão mitigada, pois parece ser menos cruel do que aquela sofrida pelos que estão fora da escola” (Distrito Federal, 2018, p. 14).

Nesta perspectiva, insere-se na formação continuada do DF o debate sobre a função social da escola e sobre a sociedade e sujeito que se pretende, colocando os professores em um processo de formação capaz de elevar seus patamares de compreensão sobre seu papel em sala de aula, na escola e na sociedade. Assim,

Ao situar a formação continuada de professores da educação no processo que renega práticas escolares de perpetuação de injustiças e de exclusões, estas Diretrizes assumem o caráter emancipador (Gramsci, 1999) da educação, especialmente no que tange à superação de condições que tornam pessoas segregadas, muitas vezes sob a égide de ações, irrefletidas, levadas a efeito no âmbito escolar. Assim, é de se esperar que a formação continuada contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais da educação, para que bem executem suas atividades de caráter pedagógico, técnico e/ou institucional. Contudo, tal desenvolvimento deve se fortalecer em atitudes de profissionais da e para a emancipação, tanto de si mesmos quanto daqueles que são, também, protagonistas do processo educativo: os estudantes e os membros da comunidade escolar interna e externa (Distrito Federal, 2018, p. 15).

No que tange ao campo das pesquisas e produções teóricas sobre formação de professores as Diretrizes referenciam-se em autores como Contreras (2012), Curado Silva (2002, 2008, 2001), Geraldi; Fiorentini e Pereira (2011), Moraes (2003), Santos (2010), dentre outros e apontam para uma formação que supere as concepções de caráter técnico-instrumental e as centradas na prática reflexiva (Distrito Federal, 2018).

Assinalam-se, portanto, nestas Diretrizes, possibilidades de superação dos limites presentes em concepções de formação profissional essencialmente instrumentais e centradas na experiência prática. Nesse sentido, defende-se uma perspectiva que favoreçam o desenvolvimento profissional a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação (Distrito Federal, 2018, p. 29).

E, aportados em Santos (2010), definem a concepção de formação continuada da rede pública do DF da seguinte forma:

A formação continuada é compreendida como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional. A organização dessa formação parte de ações pedagógicas constituídas em práticas sociais. Nesse sentido, a prática pedagógica na

formação insere-se na prática social mais ampla, que envolve um conjunto de condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais que não podem ser compreendidos somente pelo fazer imediato (Distrito Federal, 2018, p. 33).

Frente ao cenário político posto neste momento no Brasil, em que a extrema direita se fortaleceu e chegou ao governo, a publicação destas Diretrizes de Formação Continuada bem como a reafirmação dos pressupostos teóricos da primeira versão do Currículo em Movimento (2014), mesmo com o alinhamento da segunda versão à BNCC, constituíram uma base teórica para a resistência na formação continuada e para todos os professores da rede que buscam fazer uma educação na perspectiva da emancipação humana.

Em 2019 inicia-se no DF o governo de Ibaneis Rocha, do Movimento Democrático Brasileiro - MDB cuja gestão se deu alinhada à política nacional de Bolsonaro e, embora tenha cumprido apenas 30% das promessas de campanha (G1, 2023)⁵⁴, foi reeleito para o segundo mandato nas eleições de 2022.

O início da gestão de Ibaneis na educação foi marcado pelo projeto de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública para militarização das escolas da rede consolidado com a publicação da Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019. Iniciando com 4 escolas o projeto alcançou 16 unidades escolares até novembro de 2023, conforme o site do governo⁵⁵.

Em acordo com o que aponta a professora Catarina Almeida Santos⁵⁶ em entrevista a Entendendo Políticas Públicas⁵⁷ a militarização das escolas não é a solução para os problemas enfrentados pela educação, pois

⁵⁴ Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/01/05/ibaneis-termina-primeiro-mandato-com-30percent-das-promessas-de-campanha-no-df-cumpridas.ghtml>. Acesso em 14/01/2025.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/>. Acesso em 14/01/2025.

⁵⁶ Graduada em Pedagogia, especialista em Gestão da Escola Pública (2000), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2002), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008) e Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (2019). Atualmente é professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Compõem a coordenação da Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação – REPME é vice-coordenadora da pesquisa Políticas de Militarização das Escolas Públicas Brasileiras e seus desdobramentos na garantia do Direito à Educação e na Formação da Juventude.

⁵⁷ Santos, C. A. Entrevista realizada em 2021. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/928452/catarina-de-almeida-santos>. Acesso em 14/01/2025.

Educação e segurança são dois direitos sociais fundamentais, mas com princípios muito diferentes. Não se resolve os problemas da educação deixando quem não entende cuidando da área, sobretudo em um país como o Brasil onde, via de regra, os policiais são formados para o confronto e a violência.

A segurança pública segue uma lógica militar, de hierarquia, disciplina, obediência e relações verticais, o que chamamos de pedagogia do quartel. Essa não é uma pedagogia que pode servir à escola e aos processos educativos, na verdade são relações diametralmente opostas. Ao militarizar as escolas, o policial fará dentro dela o que ele sabe fazer, que não tem nada a ver com o nosso entendimento de educação que é de uma escola que seja pública e de todos os públicos, construída em torno de relações horizontais. Uma escola onde a disciplina é a da convivência, do respeito, do aprendizado com as diferenças. Acho que a pedagogia da escola deveria fazer parte do quartel e não o contrário. As pessoas enxergam as escolas militarizadas como um caminho por conta de muitos argumentos. A segurança é um desses argumentos, mas o ponto é que se a polícia precisa ir para dentro escola pra ela ser segura, significa que a polícia falhou em sua função social. Não existe escola violenta em sociedade segura. Outro argumento é o da disciplina, que também se relaciona com a violência. É a disciplina da polícia – baseada na hierarquia, no comando, na obediência – que queremos? Queremos viver em uma sociedade onde uma pessoa não mata outra porque tem alguém vigiando, e não porque respeita o próximo? [...] Ao militarizar uma escola, eu a transformo em um lugar de privilégio, de exclusão dos que sempre foram excluídos. Essas escolas transferem aqueles e aquelas que não se adequam ao projeto. Inclusive, está presente em muitas normativas que quem não concorda com o projeto tem o “direito” a ser transferido, bem como a maior punição para as faltas é a transferência. Não se adequar ao projeto é tanto o não concordar mas também tem a ver com o rendimento do aluno, então quem em geral tem problemas de rendimento, o que sabemos ser influenciado por fatores sociais, será excluído. Os dados das primeiras escolas públicas militarizadas de Goiás mostram que o aluno que já tinha rendimento médio continua tendo rendimento médio após a militarização, e a mesma coisa para o de rendimento alto, mas os alunos de baixo rendimento são transferidos (Santos, 2021).

Nesta perspectiva, além de não assegurar uma educação para todos - direito constitucional, a lógica educacional das escolas militarizadas caminha na contramão da formação integral do ser preconizada nos pressupostos do currículo da rede pública do Distrito Federal.

A militarização das escolas incidiu na formação continuada nos anos seguintes à sua implementação de modo que em 2021 a EAPE passou a elaborar e ofertar cursos exclusivos para estas unidades não apenas para os professores, conforme apontado na proposta de curso PC13.21.

O curso Saber+ consiste em um conjunto de ações e orientações técnicas destinadas aos gestores, coordenadores locais e professores das 10 unidades escolares integrantes do Projeto Escolas Cívico-Militares do DF. Tais ações visam trabalhar o conceito e importância das avaliações de larga escala, a compreensão das matrizes de referência dessas avaliações, bem como associá-las ao documento norteador da ação na escola (CM do DF).

Em janeiro de 2025 a EAPE divulgou em suas redes sociais⁵⁸ que

As escolas cívico-militares têm como objetivo fortalecer a disciplina, os valores éticos e a formação cidadã dos estudantes. Nesse contexto, os militares do Corpo de Bombeiros do DF em atuação nessas instituições educacionais públicas poderão atuar como facilitadores na promoção de uma cultura de paz, contribuindo para a prevenção de conflitos e fortalecendo a convivência harmônica e a construção de ambientes escolares acolhedores, pacíficos, efetivamente políticos e éticos (EAPE, 2025).

Embora a oferta de cursos para os policiais das escolas militarizadas tenha representado um retrocesso para formação continuada, o ano de 2019 trouxe avanços para a formação continuada no período do Secretário de Educação Rafael Parente. Em 06 de fevereiro foi sancionada a Lei nº 6.502 que instituiu e incluiu no calendário oficial de eventos o dia 10 de agosto como Dia da Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal em comemoração aos 30 anos da EAPE.

Com décadas de atuação, todos os anos, a EAPE oferece mais de 100 cursos aos profissionais da Educação, incluindo servidores(as) das carreiras Magistério e Assistência. A instituição também é responsável pelos processos de afastamento remunerado para estudo, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, pela concessão de bolsas de línguas, segunda graduação e especialização.

Para o assessor especial da EAPE, Francisco José da Silva (Mano), a aprovação significa o reconhecimento à importância da formação continuada de professores e demais profissionais do Magistério para a construção de uma educação pública cada vez melhor.

“Fui diretor da EAPE duas vezes e conheço de perto os desafios da formação enfrentados atualmente. Os 30 anos de atuação e existência da EAPE mostram que aqui a formação continuada é uma política de Estado e não apenas de governo. Não há como fazer educação de qualidade sem dar importância ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Com aprendizagem e aperfeiçoamento constante, é possível prestar suporte necessário e de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino”, ressaltou (Sinpro-DF, 2020).

Foi lançado ainda o Programa Escolas que Queremos que instituiu na formação continuada o Projeto de formação Aprender Sem Parar - único programa de formação encontrado neste período analisado - e a EAPE foi reestruturada através do Decreto nº 39.773, de 12 de abril, recebendo novamente o *status* de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação o que contribuiu com o fortalecimento da formação continuada já que esta obteve

⁵⁸ Disponível em

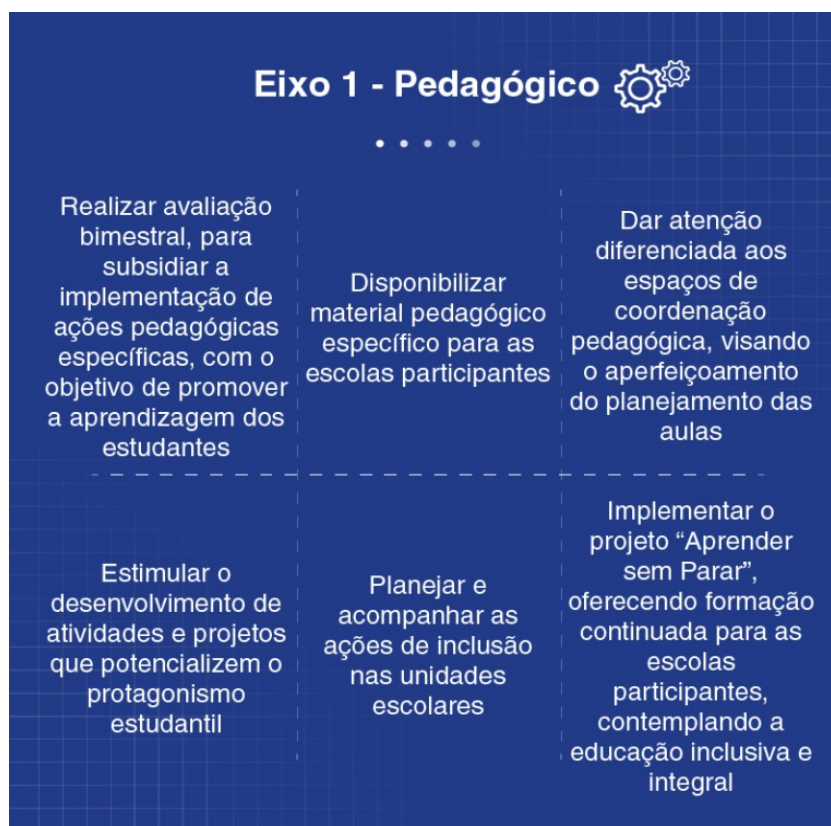
https://www.instagram.com/p/DEoxPeYuoml/?img_index=1&igsh=cTVvMnNocmE0ZzVo. Acesso em 14/01/2025.

autonomia frente às demais subsecretarias, além assegurar recursos financeiros próprios.

O Programa Escola que Queremos teve por objetivo a melhoria da educação nas escolas públicas do Distrito Federal visando à melhoria das notas do IDEB. Designado para atender 190 escolas por meio de adesão na seguinte proporção: 120 escolas que atendem anos iniciais, 102 escolas que atendem anos finais, 46 escolas que atendem ensino médio, considerando as escolas que atendem mais de uma etapa de ensino. Cabe destacar que as escolas que optaram por não aderir ao programa deveriam construir um plano de ação para atingir as metas do IDEB em quatro anos.

O Programa foi composto por seis eixos dentre os quais um eixo pedagógico que tinha a formação continuada dos professores como uma de suas estratégias, no qual se instituiu o projeto para a formação continuada Aprender Sem Parar, conforme figura abaixo.

Quadro 4: Eixo Pedagógico do Programa Escola que Queremos



Fonte: Material de divulgação do Programa Escola que Queremos, 2019.

Para a implementação desta estratégia a EAPE recebeu uma nova modulação que oportunizou a chegada de novos formadores, os quais foram selecionados nas 14 Coordenações Regionais de Ensino para construção do Projeto Aprender Sem Parar, sendo um dos objetivos desta ação a descentralização da formação através da oferta de cursos nas próprias Regionais.

O início de 2019 representa, historicamente, o fortalecimento da EAPE como proponente de políticas públicas, uma vez que se torna Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019). Desse modo, é retomada a ideia de cursos estruturantes e, nesse sentido, o Projeto Aprender Sem Parar contempla a formação de professores(as), gestores(as) e orientadores(as) educacionais, com a proposta pedagógica de percursos formativos comuns e percursos formativos individualizados, conforme necessidades, motivações ou interesses de cursistas ou das turmas. Com o apoio estratégico da Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, o ano de 2019 também é marcado pela histórica recomposição do quantitativo de formadores e, com isso, pela inédita presença de pólos da EAPE em todas as Coordenações Regionais de Ensino (Distrito Federal. Revista Informação Continuada EAPE, 2020, p. 5).

Prevendo

[...] ações integradas de formação continuada, pesquisa e avaliação em todas as etapas da Educação Básica, tendo como *locus* prioritário as escolas com baixo rendimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Trata-se de uma proposta que discute as aprendizagens como processos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes desde a educação infantil até o ensino médio (Material de divulgação do Projeto Aprender Sem Parar, 2019).

O Programa Escola que Queremos acabou sendo interrompido com a troca de Secretário de Educação. Em 19 de agosto, Rafael Parente deixou o cargo por desentendimento sobre a forma de implementar a militarização das escolas, apontando que o governador, em um ato antidemocrático, desrespeitou a escolha da comunidade impondo o processo em escolas que votaram contra o projeto. O cargo foi ocupado pelo então Secretário do Trabalho, João Pedro Ferraz.

[...] o próprio Parente confirmou e agradeceu o governador Ibaneis Rocha pela demissão (leia abaixo). Ao Correio, disse que a decisão tem relação com a polêmica envolvendo a militarização das escolas e que Ibaneis "foi longe demais" ao ignorar a votação dos colégios que disseram não ao modelo de gestão compartilhada com a PM. Quem assumirá o cargo será o atual secretário do Trabalho, João Pedro Ferraz.

Ao Correio, Parente disse que avisou ao secretário da Casa Civil, Valdetário Andrade Monteiro, que, se Ibaneis mantivesse a decisão de ignorar as votações nas escolas, deixaria a Secretaria. "Eu havia avisado que, se não houvesse retorno, se não ouvissem a comunidade como haviam prometido, eu abriria mão de meu cargo", contou. "Acho que ele (Ibaneis) foi longe

demais com a decisão de atropelar a gestão democrática (Correio Braziliense, 19/08/2019⁵⁹).

Embora o período marque o fortalecimento da gestão autoritária e antidemocrática em curso no DF, a mudança de Secretário de Educação não acarretou mudança na gestão realizada pelo então Subsecretário da EAPE - André Lúcio Bento que continuou primando por processos de construções coletivas, reafirmando os princípios democráticos que fundamentam as Diretrizes de Formação Continuada.

Embora não tenha sido construída uma greve o ano de 2019 foi marcado por diversas paralisações da categoria que reivindicaram tanto pautas econômicas - como o pagamento da parcela de 2015, ainda não incorporada ao salário dos professores - quanto pautas políticas de lutas locais e nacionais contra a militarização das escolas e o corte de verbas da educação em âmbito nacional.

Atropelados pelo infortúnio da Pandemia Covid-19 no início de 2020, a educação foi marcada pela necessidade de adequação às necessidades que esta impôs e pelo retrocesso no campo da educação tanto no cenário local quanto nacional, favorecido pelo advento da crise sanitária que se instalou mundialmente.

Embora o documento norteador da formação continuada dos professores do DF coadune com os projetos da classe trabalhadora de emancipação humana na perspectiva de superação do capitalismo, como apontado pelo ex-subsecretário da EAPE André Bento (Distrito Federal, 2019⁶⁰) a formação continuada,

[...] do ponto de vista político, absorveu todas as influências de governos tanto do GDF (Governo do Distrito Federal), quanto de governos federais, porque a formação é muito sensível a todas as demandas que partem do ponto de vista político indo para frente ou para trás dependendo do contexto histórico e político em vigência.

Assim, a formação continuada de professores do DF não ficou imune ao avanço do capital nos processos favorecidos pelo advento da pandemia de controle e padronização do trabalho docente, que levam ao rebaixamento teórico e intelectual dos professores, assim como fez desta um campo fecundo para os processos

⁵⁹ Correio Braziliense. 19/08/2019. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/19/interna_cidadesdf,778071/rafael-parente-e-exonerado-do-cargo-de-secretario-de-educacao.shtml. Acesso em 14/01/2025.

⁶⁰ O Canal da EAPE. Documentário EAPE 30 anos. Realizado em 19 de dezembro de 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mtHT_cWO3Tg. Acesso em 14/10/2023.

privatistas da educação, movimento que tem se aprofundado na gestão do governador Ibaneis Rocha, como visto na oferta de especialização em parceria como o SEBRAE.

Para além dos muitos desafios colocados para a formação continuada o cenário pandêmico de 2020/2021 trouxe novas necessidades tanto para a organização escolar, quanto para a formação continuada de professores. No Distrito Federal os Decretos nº 40.509/2020 e nº 40.510/20 suspenderam as aulas inicialmente; o Decreto nº 40.520/2020 antecipou o recesso escolar nas escolas públicas para o período entre 16/03/2020 e 30/03/2020 e o Decreto nº 40.583/20 prorrogou a suspensão das atividades escolares até 31/05/2020, período encerrado pela Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020, que estabeleceu o início das atividades não presenciais de forma gradativa tendo como primeira fase o “acolhimento e a formação dos profissionais da educação, o planejamento e produção das atividades não presenciais” a partir de 05 de junho de 2020. O mesmo calendário foi adotado para os cursos de Formação Continuada ofertados pela EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação do DF.

Retomada de maneira remota após este período em julho de 2020, aulas e formação de professores encontraram novos grandes desafios – estudantes sem internet, professores com pouco conhecimento das tecnologias educacionais, falta de recursos e subsídios do estado para a implementação das aulas em formato remoto, etc., deste modo, professores e estudantes foram os responsáveis por garantir os meios para realização das aulas, o que se deu de maneira díspar, variando conforme as possibilidades de cada um⁶¹.

Este contexto impôs uma nova dinâmica na organização do trabalho e na rotina dos professores. Porém, apenas a reorganização destes não garante a realização do trabalho, pois ele implica conhecimentos e condições específicas, conforme pesquisa do grupo Gestrado/UFGM,

⁶¹ Conforme pesquisa do grupo Gestrado/UFGM (2020) 83% dos professores utilizaram recursos digitais próprios para ministrar as aulas remotas e a metade compartilhou os recursos com outras pessoas em casa. Somente 28,9% dos professores afirmaram possuir facilidade para seu uso. A pesquisa revelou ainda que 1 a cada 3 estudantes, não possuía acesso aos recursos para acompanhamento das aulas e realização das atividades remotas.

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente (Gestrado/UFMG, 2020, p. 11).

Com o intuito de atender as demandas surgidas com a pandemia muitas foram as mudanças realizadas nos cursos tanto no que diz respeito à forma, quanto aos conteúdos. Os formadores precisaram encontrar recursos digitais que se adequassem aos cursos visando às necessidades educacionais dos professores e estudantes que iniciavam naquele momento as aulas remotas.

A formação continuada no Distrito Federal foi retomada de maneira remota juntamente com as aulas. A Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF disponibilizou a plataforma digital Google Sala de Aula às unidades escolares para uso de todos os professores e desenvolveu o Programa Escola em Casa DF – em parceria com a TV Justiça para acesso dos estudantes via TV, YouTube e Twitter. Neste retorno foram ofertados três cursos de formação continuada obrigatórios para todos os professores da rede antes do início das aulas remotas, cursos estes elaborados e ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada do Distrito Federal – EAPE, sendo eles: Moodle online para iniciantes; Gsuite – Ferramentas do Google para a Educação e Produção de Material Didático: Práticas Sociais, Proposta Metodológica e Design.

Segundo a Agência de Brasília⁶², a EAPE recebeu 29.557 inscrições para o curso de Produção de Material Didático voltado para a produção de materiais para formato EaD; 25.372 inscrições para o curso Gsuite - sobre as ferramentas Google para educação e 23.944 inscrições para o curso Moodle - que tratou do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Os cursos tiveram carga horária de 30h cada. Outro recurso bastante utilizado durante a pandemia foram as *Lives* e, segundo a mesma agência, as duas primeiras *Lives* sobre Produção de Material Didático tiveram 72 mil acessos nas primeiras 24h. Para além destas ações de formação os demais cursos ofertados pela EAPE foram adaptados para o modelo à distância.

⁶² Agência Brasília. Semana de Formação Continuada celebra 35 anos da EAPE. Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2023/08/06/semana-de-formacao-continuada-celebra-35-anos-da-eape/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

Neste período a gerência dos cursos da área de tecnologias - GITEAD passou a ser a mais demandada internamente já que precisavam atualizar todos os demais formadores para que estes pudessem adequar seus cursos às necessidades do momento de forma a contribuir com os professores das unidades escolares e regionais de ensino. Muitas foram as dificuldades, desde a falta de domínio da máquina ao domínio dos recursos digitais à dificuldade de auxiliar os professores à distância quando o próprio formador buscava adequar seus cursos às necessidades deste momento. Muitos formadores não sabiam criar um link para aula virtual, nem estavam familiarizados com o uso do ambiente virtual de aprendizagem – AVA, mas precisavam ministrar um curso que oferecesse suporte aos professores que estavam na mesma situação para atender seus alunos que não estavam em uma situação muito diferente. Este cenário intensificou o trabalho dos formadores exigindo muitas horas a mais de trabalho para atender as novas necessidades. O uso massificado das ferramentas digitais como saída para a continuidade do trabalho pedagógico neste contexto alterou por completo a organização do trabalho docente na escola e na formação continuada tanto pelas adaptações realizadas, quanto pela necessidade de domínio dessas tecnologias.

Em meio a esse conturbado período de novas necessidades que se juntaram às antigas houve novamente a troca de Secretário de Educação sendo o cargo assumido por Leandro Cruz, que optou por exonerar o subsecretário André Lúcio Bento em 22 de julho de 2020, nomeando para o cargo Hélvia Paranaguá - atual Secretária da Educação na mesma data (DODF, nº 137, de 22 de julho de 2020).

Para além do tensionamento causado pelas incertezas e insegurança frente a uma doença desconhecida, da dor coletiva e individual pelas tantas mortes causada pela Covid-19, a mudança gerou incertezas em relação às possíveis mudanças nos encaminhamentos para adequação dos cursos que já vinham sendo realizados pelos formadores. Embora esta situação não tenha se concretizado, pois a orientação foi de continuar o trabalho que já vinha sendo planejado desde o início do trabalho remoto, a primeira reunião online entre a nova subsecretaria e os formadores da EAPE foi realizada somente em 29 de janeiro de 2021 - último dia

letivo do ano de 2020 conforme Circular nº 05/2021 - SEE/EAPE⁶³, momento que se deu após mais de seis meses desde a posse da nova subsecretaria. Essa situação causou angústia nos formadores que sentiram a falta de um canal de diálogo mais aberto para resolver as questões que o trabalho remoto demandava, conforme apontado no Manifesto dos Formadores e Formadoras da EAPE⁶⁴ encaminhado à subsecretária no dia 22 de março de 2021. Cabe destacar que o ano letivo de 2021 foi iniciado somente em 03 de março devido às alterações de calendário causada pela pandemia. Além de expressarem este sentimento, o Manifesto apontou as dificuldades e limites encontradas pelos formadores no semestre anterior.

Prezada Subsecretária Hélvia Paranaguá,
Cerca de 70 professoras e professores formadores desta Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) reuniram-se na tarde desta segunda-feira, 22/03/2021, para dialogar e tentar encaminhar as angústias que nos tomaram há algum tempo, em especial nesse início de ano letivo, e apresentar sugestões para que possamos resolver os problemas enfrentados no período de inscrição. Esse esforço se faz na tentativa de abrir um efetivo canal de comunicação com a gestão, visando fortalecer o papel desempenhado por essa subsecretaria.

Entendemos que estamos enfrentando um momento muito sensível em razão do contexto de pandemia e da realidade do ensino remoto. Nesse contexto, a **valorização dos profissionais da educação** se dá, em grande medida, no compartilhamento das possibilidades pedagógicas dentro dos cursos remotos ofertados pela EAPE. Muitas/muitos profissionais da educação tiveram inúmeras dificuldades para realizar as inscrições nas formações da EAPE de 2021. Com o objetivo de ilustrar essas dificuldades, iremos listar algumas delas:

1. Dificuldades de realizar o procedimento de inscrição (CPF bloqueado) [...]
2. Justificativa para desbloquear CPF (prazo de 24 horas) [...]
3. Impossibilidade de realização das inscrições por algumas/alguns profissionais da educação que estão em regime de contrato temporário;
4. Impossibilidade de realização das inscrições por profissionais da escolas/creches parceiras [...]
5. Informações desconexas no SIGEAPE⁶⁵ (encontros presenciais e pólos) [...]
6. Sistema instável e inscrições involuntárias [...]
7. Cursos não disponíveis [...]
9. Pouco tempo para primeira etapa de inscrição;
10. Cancelamento de turmas - Ausência de transparência em relação aos critérios de cancelamento de turmas [...]
11. Falta de comunicação oficial sobre as questões dos cursos [...]
12. Poucas informações sobre o curso no SIGEAPE [...]
13. Falta de uma estratégia oficial de comunicação com linguagem única e acessível [...] (EAPE, 2021, grifos dos autores).

⁶³ Processo SEI 00080-00017677/2021-21.

⁶⁴ Documento sem publicação, de 22/03/2021. Disponível na íntegra nos anexos.

⁶⁵ Sistema próprio da EAPE para inscrição nos cursos ofertados.

Juntamente com as dificuldades apresentadas o documento apontou propostas de encaminhamentos para todos os itens na perspectiva de iniciar os cursos do ano de 2021 sem os problemas do ano anterior.

No início de 2021 a EAPE estruturou o Projeto EAPE Vai à Escola - EVAE que consiste na construção de pequenas oficinas de 30h, construídas pelos formadores a partir de seus cursos, que pudessem ser ofertadas nas unidades escolares diretamente pelos formadores aos professores, inicialmente no formato online e, posteriormente, *in loco*, segundo demanda da escola. Esta ação de formação passou a ser bastante demandada pelas unidades escolares e foi reestruturada em setembro do mesmo ano, tendo como objetivo “fomentar o diálogo pedagógico por meio de estratégias e ações de formação que tenham as Unidades Escolares (UEs) como o lugar das aprendizagens e promoções de saberes” (Circular n.º 7/2021 - SEE/EAPE/DIOP).

A gestão de Hélivia Paranaguá na EAPE não durou muito, posto que esta foi nomeada Secretária de Educação em 14 de julho de 2021, nomeando para subsecretaria da EAPE Maria das Graças de Paula Machado que ocupava o cargo de diretora pedagógica na gestão de Hélivia Paranaguá.

O início da nova gestão da EAPE foi marcado por atos autoritários e antidemocráticos mostrando grande alinhamento com a política de Ibaneis, que caminhava alinhada ao governo Bolsonaro. Conforme apontado na Carta Aberta⁶⁶ construída pelos formadores e entregue a subsecretaria em 30 de agosto de 2021, a gestão realizou a devolução de formadores que se mostraram contrários à política da nova gestão utilizando critérios que não ficaram claros para os formadores, além de iniciar a elaboração de uma Matriz de Formação Continuada sem discussão coletiva com os formadores e sem a participação de entidades representativas do campo da educação, demonstrando a unilateralidade do processo.

[...] diante da grave situação pela qual vem passando esta instituição, fomos impelidos a solicitar, por meio do nosso delegado sindical, à gestão da casa que fosse aberto espaço para debater e compreender melhor os processos que estão acontecendo na instituição. Entre os assuntos que nos levaram a reivindicar o momento de diálogo com a gestão, mencionamos. 1. o grande número de formadores, articuladores e coordenadores que foram devolvidos, sem a devida transparência e o diálogo com as gerências; 2. a

⁶⁶ Documento, não publicado, entregue a subsecretaria da EAPE em 30/08/2021. Na íntegra nos anexos.

necessidade de que a discussão da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal de formação aconteça com a presença de instituições como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), UnB (Observatório da Educação Básica - FE), SINPRO-DF (Sindicato dos Professores do DF), ABPN (Associação Brasileira dos Pesquisadores/as Negros/as) (Distrito Federal, Coletivo de Formadores/as da EAPE, 2021).

Cabe lembrar que neste momento as escolas ainda não haviam retomado o ensino presencial e os formadores devolvidos precisaram retornar às suas regionais de origem assumindo vagas nas escolas que tivessem disponibilidade, sem ter participado do processo de adaptação e planejamento das escolas para o ensino remoto, além de terem de assumir as turmas no meio do trabalho tendo a necessidade de estabelecer um vínculo neste momento para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, essa medida mostra-se não apenas autoritária e insensível, considerando as dificuldades impostas pela Covid-19 naquele momento, mas também demonstra a falta de cuidado com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Considerando ainda que uma característica da rede pública do DF é a contratação de professores temporários para suprir a defasagem de professores efetivos, que em 2023 era de 71,7%, segundo dados apresentados pelos deputados Gabriel Magno - PT e Reginaldo Veras - PV ao Tribunal de Contas do DF⁶⁷, vários destes professores perderam o trabalho neste período dado o retorno dos professores efetivos que compunham o quadro de formadores da EAPE. O número apresentado demonstra que a composição da rede por meio de contratação temporária não é apenas um recurso para suprir demandas pontuais, mas sim uma política de precarização e desvalorização instituída para a educação pública no DF que, juntamente com esse desmonte da equipe de formação continuada da EAPE, favorece a privatização, visto que não haverá formadores suficientes para a oferta de formação para toda a rede.

O documento construído coletivamente pelos formadores aponta a falta de espaço para diálogo na gestão, bem como demonstra preocupação com perseguição política e assédio moral por parte desta junto aos formadores que apresentaram um posicionamento político diferente da implementada neste período,

⁶⁷ Metrôpoles, 26/08/2024. Disponível em <https://www.metrolopes.com/distrito-federal/tcdf-pede-explicacoes-a-educacao-sobre-professores-temporarios> Acesso em 16/01/2025.

além de apontarem o quanto a medida compromete o trabalho, a qualidade e o alcance da formação continuada.

Entendemos que a devolução de coordenadores e articuladores, com grande experiência, formação acadêmica robusta e trabalho consolidado na EAPE, caracteriza um grave erro e, por estarem sendo feitas sem justificativas palpáveis, levam-nos a crer que estas devoluções sejam motivadas pela discordância destes formadores com algumas ações da gestão. Causa-nos preocupação, também que estas devoluções aconteçam em um momento tão estratégico e decisivo para a nossa rede, em que se discutem mudanças estruturais na política de formação dos profissionais da educação.

Na mesma reunião, o grupo referendou os apontamentos já feitos anteriormente por formadores da EAPE sobre convidar instituições como ANFOPE, UnB (Observatório da Educação Básica - FE), SINPRO-DF, e ABPN para discutir a construção da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal de Formação Continuada nos grupos de trabalho propostos pela gestão. Ressaltamos que esse posicionamento dos formadores já é conhecido da gestão desde o primeiro momento em que fomos informados sobre o processo de discussão dessa Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal e que, até o presente momento, a gestão não formalizou junto ao grupo sobre como se dará a representação dessas instituições e dos formadores nesse processo.

[...] Outro dado importante apresentado pelo grupo diz respeito ao fato de que a situação de dor e sofrimento psíquico, relatada por muitos formadores e formadoras pode ser explicado pelo clima de insegurança institucional, mas também pelo fato de que a devolução de alguns formadores representa uma enorme perda para a EAPE. Dentre os formadores devolvidos na última semana há profissionais com atuação impecável junto a esta instituição, profissionais que fizeram contribuições decisivas às políticas de formação de docentes, de gestores e de membros da carreira assistência na nossa rede.

Mesmo com a intervenção da vossa senhoria na reunião do dia 27/08, que demonstrou interesse em dar continuidade à pauta já prevista e recusou-se a discutir os assuntos trazidos pelo grupo, esta foi realizada com grande sucesso e participação maciça dos formadores da EAPE, chegando a contar com mais de 130 formadores online. Os depoimentos relatados por inúmeros colegas foram estarrecedores, o que nos impele a convocar o grupo gestor para o diálogo, sempre mencionado positivamente pela subsecretária, mas não expressado sexta-feira para que possamos dar os encaminhamentos necessários para a construção do espaço democrático nesta casa. Portanto, solicitamos uma reunião com a vossa senhoria, subsecretária, diretor pedagógico, demais gerentes e todos (as) os formadores (as), para tratar dos assuntos mencionados nesta carta (devoluções, discussão da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal e situações de assédio). Solicitamos que a escuta seja ampla, para privilegiar a transparência das nossas ações.

[...] Além disso, pedimos que as devoluções sejam tornadas sem efeito por parte da gestão. Informamos que a presente carta foi construída pela comissão, que surgiu do encaminhamento da reunião do dia 27/08/2021, e referendada pelos presentes na reunião.

NÃO AO DESMONTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. NENHUM (A) FORMADOR (A) A MENOS (Distrito Federal, Coletivo de Formadores/as da EAPE, 2021, grifos do autor).

A ação construída pelos formadores da EAPE neste momento aponta um corpo docente consciente de seu papel, que se movimenta coletivamente para

enfrentar e modificar práticas políticas que não coadunam com os pressupostos teóricos que fundamentam as Diretrizes de Formação Continuada do DF, assim, estes se colocam como sujeitos políticos que compreendem a importância de intervir na realidade a fim de modificá-la, constituindo um movimento de resistência. Esta postura nos permite refletir sobre a formação ofertada neste espaço, pois, considerando os sujeitos que a fazem, é possível inferir que esta carrega em si elementos que consideramos necessários a uma formação continuada de perspectiva emancipatória, de modo que este espaço se constitui um espaço de disputas e conflitos de perspectiva classista.

[...] a formação continuada é, também, um processo que se dá em um contexto de disputas, valores, interesses, objetivos, crenças e variadas perspectivas de formação inicial daqueles que dela participam, na condição de formadores e cursistas. Assim, o espaço em que a formação continuada se realiza são espaços de conflito, no sentido daquilo que impulsiona as pessoas às mudanças. Tais espaços, físicos ou virtuais, são característicos do processo de formação continuada e podem ser, a depender dos debates que nele ocorrem, uma oportunidade para a formação de profissionais emancipados e emancipadores, conscientes das contradições que marcam o mundo e a escola; consciente de que o papel da escola é diverso, porque diversas são as realidades; e, por fim, conscientes de que a escola não é um lugar para se perpetuarem comportamentos eivados de preceitos discriminatórios (Distrito Federal, 2018, p. 12-13).

Os cursos ofertados no ano de 2021 seguiram no formato remoto até dezembro mesmo com a retomada parcial das atividades presenciais em setembro, deste modo os formadores não estiveram presencialmente na EAPE com seus cursos. Com a determinação de retorno 100% presencial das atividades escolares a partir de 03 de novembro do referido ano a categoria realizou nesta data uma paralisação organizada pelo Sinpro-DF posicionando-se contrária à determinação do governo, devido à falta de condições para adequação do atendimento presencial no período pandêmico e contra a falta de diálogo do governo nesta decisão.

A diretora do sindicato, Rosilene Correa, disse que a medida do governo foi tomada sem qualquer diálogo com a comunidade escolar, com a entidade sindical ou com o Comitê de Monitoramento do Retorno às Aulas Presenciais, liderado pela deputada distrital, Arlete Sampaio (PT).

“Simplesmente determinou o retorno. Nós não temos espaço suficiente [nas escolas] para garantir o distanciamento. Essa medida não é razoável, tem pontos a serem tratados, por isso, diante da ausência de diálogo, nós faremos uma paralisação para forçar o diálogo com a secretaria de educação e ver as reais condições para o retorno presencial”, destaca a dirigente.

Correa ressalta ainda que o incentivo por parte do governo da desobrigação do uso da máscara em todos os ambientes induz “as nossas crianças e jovens a abandonar a proteção colocando a vida das pessoas em maior

risco”, diz. “Não se acaba a pandemia por decreto”, completa (Brasil de Fato, 2021)⁶⁸.

Considerando o momento da paralisação uma oportunidade para denunciar à categoria os problemas enfrentados na EAPE durante o ano, o coletivo de formadores e formadoras construiu uma carta⁶⁹ para os professores da rede na ocasião.

Sob ameaça de devoluções mal explicadas, não dialogadas, contraditórias e sem critérios claros e equânimes, as/os formadoras/es da EAPE estão sendo submetidas/os às práticas de assédio já conhecidas de gestões que se colocam a serviço do desmonte da Educação e do serviço público (EAPE, 2021).

Apesar de todo o movimento dos formadores os conflitos seguiram durante todo o ano e, em 08 de dezembro, uma nova carta aberta⁷⁰ elaborada pelo coletivo de formadores e formadoras da EAPE foi entregue a subsecretaria, desta vez questionando problemas sobre o edital de seleção de formadores para 2022, na qual apontam tomar ciência do processo via jornal da cidade demonstrando que não houve diálogo com os formadores mesmo sendo estes que, em grande maioria, passariam pelo processo seletivo.

Senhora Subsecretária, Maria das Graças de Paula Machado,

No dia 06 de dezembro de 2021, tomamos conhecimento da matéria no Correio Braziliense na qual a senhora é mencionada como autora de declarações sobre o processo seletivo simplificado da EAPE. Com o objetivo de ampliar a discussão e, em observância ao princípio da transparência, na busca pela defesa de uma formação continuada pública gratuita e de qualidade, selecionamos alguns trechos das informações divulgadas à sociedade pelo referido veículo de comunicação e elaboramos algumas perguntas a serem respondidas pela senhora.

1. SOBRE A CIÊNCIA, DESDE JULHO, DE SERVIDORES DESTA CASA SOBRE O PROCESSO SELETIVO:

1. “A subsecretária garantiu que os servidores foram avisados sobre a modulação da EAPE desde julho”;
2. “Afirma que a discussão de um processo seletivo vem ocorrendo desde julho e que eles estavam, sim, cientes”;

A despeito do que foi publicado no jornal, nos trechos 1 e 2, embora houvesse rumores de que a seleção ocorreria, a publicação sobre a data e os processos da seleção não ocorreu após a ciência do grupo de formadoras e formadores. O caráter intempestivo com o qual tomamos conhecimento sobre o edital do processo seletivo simplificado, no final do ano letivo, surpreendeu a todos nós, formadoras e formadores desta casa. Durante as reuniões, setorizadas por gerências, não houve comunicação formal e oficial pela instituição, via SEI, e-mail ou ata, sobre o referido processo seletivo, o que difere amplamente do período afirmado pela senhora ao jornal como “desde julho” (Distrito Federal, Coletivo de

⁶⁸ Brasil de Fato, 01/11/2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/01/professores-do-distrito-federal-realizam-paralisacao-contrarretorno-das-aulas-presenciais>. Acesso em 15/01/2025.

⁶⁹ Documento não datado, na íntegra nos anexos.

⁷⁰ Documento na íntegra nos anexos.

Formadores/as da EAPE, 2021, grifos dos autores).

Após vivenciarem o autoritarismo e a falta de diálogo durante esta gestão, considerando que as reivindicações apresentadas pelos formadores em agosto não foram alcançadas, pois nenhum formador devolvido foi reintegrado e o processo de elaboração da Matriz também não se tornou coletivo, o grupo procurou o gabinete do Deputado Leandro Grass a fim de que este pudesse intervir junto a Secretaria de Educação, conforme Ofício nº 685/2021 - Gabinete Deputado Leandro Grass⁷¹, enviado à Secretária Hélvia Paranaguá.

Senhora Secretária de Estado de Educação,
Cumprimentando-a, cordialmente, encaminho à Vossa Senhoria o presente expediente para externar uma preocupação com a publicação da Portaria no 659, de 2 de dezembro de 2021 e do Edital no 1, do mesmo dia que abriu inscrições para processo seletivo para seleção, dentro da Carreira Magistério Público do Distrito, de formadores na Subsecretaria de Formação Continuada aos Profissionais da Educação.

Em primeiro lugar, reforço a importância da formação continuada. Creio ser algo fundamental para a educação pública do Distrito Federal e o fortalecimento da estrutura administrativa e, portanto, a edição de nova portaria, com o estabelecimento de regras expressas e claras para tal serviço é uma notícia importante.

Contudo, parece-me que há alguns pontos que carecem de um aprofundamento. E acredito que a Secretaria será sensível a isso e abrirá espaço para tanto.

Em primeiro lugar, a Portaria que altera a estrutura administrativa e o edital para seleção de novos formadores é do mesmo dia. A despeito de eventual necessidade de rapidez na seleção, para que os profissionais estejam aptos a realizarem a formação desde o início do ano, é preciso ter algum tempo entre a publicação da portaria e o edital, até para que se possa fazer um controle de legalidade, especialmente com a lei de gestão democrática.

Ademais, em conversas que meu gabinete pode fazer com alguns integrantes da categoria, há outros problemas que, em primeira análise, podem prejudicar todo o processo.

O primeiro deles é o exíguo prazo de inscrição. Recordo que o edital foi publicado na sexta-feira e já na segunda-feira começou o prazo de inscrição (Item 7.1). Na mesma esteira, um dos requisitos para participação é a regência de classe por 5 anos, no eixo pretendido (item 4.1). Por vezes, os docentes mudam muito de regionais de ensino, o que demanda certo tempo para a obtenção da comprovação.

Para além disso, recebi diversos questionamentos acerca da inexistência da Matriz de Formação Continuada aprovada pelo Conselho Distrital de Educação. De fato, o Conselho tem função normativa e, portanto, a sua manifestação nos parece ser imperiosa, uma vez que uma de suas atribuições é a definição de normas e diretrizes para o sistema de ensino do Distrito Federal, à luz do artigo 14 da Lei 4.571/12, até para que haja segurança jurídica para atuação da EAPE (Distrito Federal, Proc. SEI 00001-00042843/2021-98).

O processo seletivo foi composto por uma etapa de apresentação do curso a uma equipe selecionada pela gestão. Embora não tenhamos tido acesso ao número de formadores que participaram do processo e o número de aprovados, sabemos

⁷¹ Documento de 09/12/2021, na íntegra em anexo.

que houve uma redução de 31,78% no total de formadores, uma vez que em 2021 a EAPE possuía 151 formadores e em 2022 este número era de 103 formadores, conforme dados fornecidos pela própria EAPE⁷².

Sem avanços no processo de reintegração dos formadores devolvidos e no diálogo sobre a elaboração da Matriz de Formação Continuada da EAPE o coletivo construído pelos formadores realizou uma aula pública ministrada pela professora Gina Pontes⁷³ que aponta:

Não se constrói democracia sem educação formal, não se promove educação formal sem os profissionais da educação e não se forma bons profissionais de educação sem uma escola de formação autônoma, emancipada e libertária.

A aula de hoje é sobre a defesa de uma política de formação de profissionais da educação que não abra mão do compromisso que precisamos ter com os nossos marcos civilizatórios, e com a democracia. E se é necessário trazer para esta aula a alegria como força motriz da nossa luta, é necessário trazer as Ciências da Educação como base inegociável de definição das nossas políticas. O que temos hoje posto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no nosso Currículo em Movimento é fruto de décadas, anos de acúmulo de estudos, pesquisas e atuação dos movimentos sociais em favor da educação pública.

O que a atual gestão da EAPE está tentando fazer é ignorar toda esta construção e substituí-la por uma política de formação aligeirada, empobrecida, que nega as evidências científicas e a História para colocar no lugar delas um projeto orientado por uma lógica conservadora e ultraliberal. Se o negacionismo na Saúde mata vidas, o Negacionismo na Educação mata o nosso futuro.

Não por acaso, o atual diretor pedagógico, disse, reiteradas vezes que a Matriz de Formação, que a atual gestão defende, “não será filosófica”. Como aderir a uma política de formação de docentes que despreza a filosofia, um campo do conhecimento que nasce como defesa da expressão do pensamento crítico e diverso?

A atual gestão da EAPE está se colocando a serviço de um projeto de educação que não tem origem nos movimentos sociais e nas nossas universidades, nasce do desejo de grupos conservadores e elites econômicas de intervirem na formação da classe trabalhadora, justamente para que a escola pública se reduza a um espaço de instrumentalização, de domesticação, de condicionamento à lógica neoliberal (Pontes, G., 2021, p. 1).

A formação continuada dos professores do Distrito Federal no ano de 2021 ainda foi marcada pela ampliação da parceria com o SEBRAE que teve forte presença na implementação do Novo Ensino Médio e nas formações da primeira edição do curso de Especialização EaD Proeficiência em Tecnologias Digitais para uma Educação Empreendedora, tendo segunda edição em 2023.

Além do aumento do campo de atuação do setor privado, houve aumento ainda dos cursos chamados autoinstrucionais desenvolvidos pela própria EAPE,

⁷² Os dados serão apresentados adiante.

⁷³ Professora da rede pública do DF e ex-formadora da EAPE. Documento na íntegra nos anexos.

ampliando a tecnologização e a individualização do processo formativo, alinhados com o movimento nacional de retomada de uma concepção de formação técnico/instrumental.

Em 2022 de volta ao presencial, a maioria dos cursos foram ofertados no formato híbrido ou EaD, para além desta grande mudança houve a implementação da Matriz de Formação Continuada da EAPE, trazendo uma nova formatação aos cursos.

Neste cenário de contradições, com parceria com SEBRAE para formação, aumento de cursos autoinstrucionais e a consolidação do hibridismo na formação, a EAPE elaborou e implantou a Matriz Curricular para Formação Continuada na EAPE, justificada pelas seguintes questões:

A elaboração de uma Matriz Curricular se justifica a partir da compreensão de que, embora a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação tenha historicamente acumulado significativa expertise em ações formativas voltadas aos profissionais da rede pública de ensino, percebe-se um processo de desarticulação e fragmentação curricular, acrescido pela evasão e pelo distanciamento entre oferta e demanda de ações de formação continuada (Distrito Federal, 2022, p. 5).

No documento a entidade reafirma uma formação fundamentada nas teorias progressistas, na perspectiva de superação do capital.

[...] a formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos (Distrito Federal, 2018, p. 4).

No entanto, a Matriz Curricular de Formação Continuada na EAPE prevê a adequação da formação continuada à Resolução 01 de 2020 do CNE/CP - BNC-Formação e, embora reafirme os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentam tanto as Diretrizes para Formação Continuada quanto o Currículo em Movimento desta rede, reconhece a necessidade de mudanças a partir das bases teóricas presentes neste documento que, como já apresentado anteriormente, retomam as bases de uma formação tecnicista, fragmentada e rebaixada de formação.

Essa organização efetiva-se através do diálogo entre os marcos normativos legais, as perspectivas teóricas de base e de referência desta Secretaria de Educação com as dimensões apontadas na Resolução CNE/CP no 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC – Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional e

III - engajamento profissional.

Quanto a essas três dimensões, há que se considerar seus conceitos:

a. Conhecimento Profissional: está associado com a prática e se relaciona com o que existe na realidade concreta e com as experiências diretas de alunos e professores e envolve “[...] o conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global com o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (Resolução CNE/CP no 1/2020, art. no 3).

b. Prática Profissional: essa dimensão se associa à oportunidade de viver os mesmos processos de aprendizagem que se quer ensinar. É percebida como um processo em constante movimento de ação-reflexão-ação na constituição de uma práxis que transforma a realidade e qualifica os processos de ensino e de aprendizagem na relação dialógica entre a constituição da prática profissional e a realidade concreta dos diferentes espaços escolares/educacionais;

c. Engajamento Profissional: é o compromisso moral e ético do professor com os alunos, seus pares, a comunidade escolar e os diversos atores do sistema educacional. Essa dimensão possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico em prol da transformação da realidade, um engajamento social que demonstre os professores como “[...] sujeitos curiosos, indagadores, em processo permanente de busca de construção de significados [...]” (REIS, 2012, p. 61).

Com a intenção de promover mudanças a partir dos apontamentos de base teórica e normativa, esta proposta de Matriz propõe a organização das ações de formação da EAPE a partir de uma perspectiva integral que se estrutura por meio de Eixos Integradores, Ciclos de formação continuada e Percursos formativos (Distrito Federal, 2022, p. 17-18).

A estrutura organizativa da Matriz para os cursos é composta por eixos, ciclos formativos e percursos de formação, conforme o esquema a seguir.

Figura 7: Estrutura Organizacional da Formação Continuada da EAPE



Fonte: Matriz de Formação Continuada EAPE, 2022.

Instituindo um formato próximo ao modelo do Novo Ensino Médio, a Matriz Curricular de Formação define Percursos Formativos para compor um Ciclo de Formação com cargas horárias que variam entre 40h e 90h conforme o percurso escolhido. Dessa forma, os cursos que possuíam uma carga horária maior, como os com 120h e 180h, precisam ser “fatiados” e ofertados em partes.

Cada Ciclo de Formação é composto por percursos, oficinas, palestras, seminários, webinários, lives e demais ações de formação continuada, de mesma natureza conceitual, que dialogam entre si, de forma articulada, a partir dos aspectos teóricos. [...]

Os Percursos são ações de formação continuada, estruturada sobre uma temática específica que alia teoria e prática, a fim de desenvolver habilidades e/ou aprimorar competências com vistas a transformar a prática profissional do cursista. Constituem a parte operacional integrante dos Ciclos de Formação e contam com carga horária variável com propósito específico de ensinar e/ou aprofundar conhecimentos necessários e pontuais sob demanda evidenciada e oriunda da rede pública de ensino. [...]

Os Percursos nesta Matriz de Formação Continuada deverão ser oferecidos com carga horária em múltiplos de 30 horas não ultrapassando 90 horas semestrais⁷⁴ (Distrito Federal, 2022, p. 23; 28).

Embora possa parecer uma boa opção os professores poderem escolher diferentes percursos formativos para compor sua formação segundo suas necessidades, há alguns pontos que merecem um olhar mais atencioso:

- Cada área possui suas especificidades, de modo que nem sempre é possível abordar os conteúdos de uma formação com profundidade e a qualidade

⁷⁴ “Em relação à composição dos Ciclos de Formação, a carga horária mínima será composta pelo somatório de, pelo menos, dois percursos e não deve ser inferior a 90 horas, não podendo ultrapassar 270 horas” (Matriz de Formação Continuada da EAPE, 2022, p. 28).

reivindicada nas Diretrizes de Formação Continuada do DF em cursos de até 90h;

- Professores temporários podem continuar a formação iniciada mesmo após o término do período de contrato, no entanto, em um curso de carga horária menor não poderá se inscrever para continuar a formação no próximo percurso, o que não aconteceria se o curso não estivesse limitado às 90h, de modo que a alta rotatividade com a contratação de professores temporários pode levar à “quebra” da continuidade na formação de um ciclo formativo já que os professores podem não conseguir do percurso formativo pelo fim do contrato;
- Os professores já possuíam a liberdade de escolha dos cursos para atendimento de suas necessidades e modelagem de sua formação.

Outro ponto que destacamos é o alinhamento da formação em direção aos interesses postos na BNCC e na BNC-Formação, que já foram levantados ao longo deste trabalho, demonstrando que, apesar dos documentos de perspectiva progressista como as Diretrizes de Formação Continuada do DF e os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento não terem sido revogados, há uma forma de operar por meio dos demais documentos internos que estão sendo elaborados que leva o fazer pedagógico ao encontro dos interesses de mercado propagado na BNCC e na BNC-Formação.

Apresentando um alinhamento com essas políticas de aligeiramento e rebaixamento da formação de professores a Matriz de Formação Continuada da EAPE permite que até mais de 50% da carga horária dos cursos sejam feitos à distância, pois, além de estabelecer metade da carga horária já para atividades em ambiente virtual e realização de atividades indiretas, permite que os outros 50% tenham parte da carga horária online ou síncrona.

A organização do Trabalho Pedagógico por Percurso em relação à proporção temporal nesta Matriz de Formação Continuada fica assim delineada:

- até 50% da carga horária destinada à realização de momentos presenciais ou síncronos, ressaltando que a quantidade mínima de encontros presenciais será de 2 encontros para percursos de 60 horas, 5 encontros para percursos de 90 horas, 7 encontros para percursos de 120 horas e 10 encontros para percursos de 180 horas.
- 40% da carga horária destinada à realização de atividades programadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA;

- 10% das atividades destinadas às horas indiretas. O desenvolvimento da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) poderá ocorrer tanto nas horas destinadas ao AVA quanto nas horas indiretas (Distrito Federal, 2022, p. 29).

A Matriz de Formação Continuada da EAPE apresenta entre seus objetivos o cumprimento das metas e estratégias de formação continuada previstas no Plano Distrital de Educação - PDE 2015-2024 elaborado a partir do PNE; a metodologia de trabalho aportada na Pedagogia Histórico-Crítica; a organização curricular, definindo os eixos de formação; os critérios de avaliação e certificação; e as habilidades que se espera dos egressos dos cursos, conforme a Resolução nº 01 de 2020 do CNE/CP.

As políticas de enfraquecimento e desmonte da formação continuada dos professores do Distrito Federal tiveram continuidade já que Ibaneis Rocha foi reeleito nas eleições de 2022. Em seu segundo mandato, o governador Ibaneis manteve na Secretaria de Educação a professora Hélvia Paranaguá, que também manteve Maria das Graças de Paula Machado como subsecretária na gestão da EAPE. Essa gestão é marcada por uma série de legislações para regulação da EAPE, dentre elas, a Portaria nº 659, de 02 de dezembro de 2021, a Portaria nº 764, de 08 de agosto de 2022, a Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023, e a que se encontra em vigor atualmente, Portaria nº 30, de 15 de janeiro 2024.

No ano de 2023 o governo enfrentou uma greve dos professores com duração de 22 dias. Na pauta, além dos salários congelados há oito anos, professores apontaram antigos problemas como turmas superlotadas, desmonte da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do ensino especial, atrasos no repasse do Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF) e comprometimento das atividades pedagógicas por falta de estrutura e de pessoal. A greve foi suspensa após o governo apresentar 17 propostas, dentre as quais:

- 1º item:** Nomeação de todos os aprovados no concurso público regido pelo Edital normativo nº 31/2022 para os cargos de Professor de Educação Básica e Pedagogo – Orientador Educacional (vagas imediatas e cadastro reserva);
- 6º item:** Apresentação de PL para alteração da Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, para ampliar o recesso dos servidores em exercício nas unidades administrativas e pedagógicas dos níveis intermediário da Secretaria de Estado de Educação para 15 dias corridos;
- 7º item:** Apresentação de PL para alteração da Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013, assegurando isonomia nos percentuais de coordenação pedagógica para regime de trabalho de 20 horas em 35%;

9º item: Autorização da ampliação de carga horária dos servidores da carreira Magistério Público do Distrito Federal que já formalizaram requerimento (Neste ponto, servidores que ainda não haviam aberto requerimento, mas pleitearam a ampliação de carga horária, tiveram a ampliação);

14º item: Incorporação da Gratificação de Atividade Pedagógica – Gaped e da Gratificação de Atividade de Suporte Educacional – Gase em seis parcelas de 5%, sendo a primeira na folha de pagamento referente a outubro de 2023, a segunda a janeiro de 2024 e as demais semestralmente (julho e janeiro);

15º item: Apresentação de PL para previsão de intervalo de 15 minutos para descanso e/ou refeição;

16º item: Garantia de continuidade da Mesa de Negociação;

17º item: Negociação dos dias parados sem corte de ponto (Sinpro-DF, 2024).

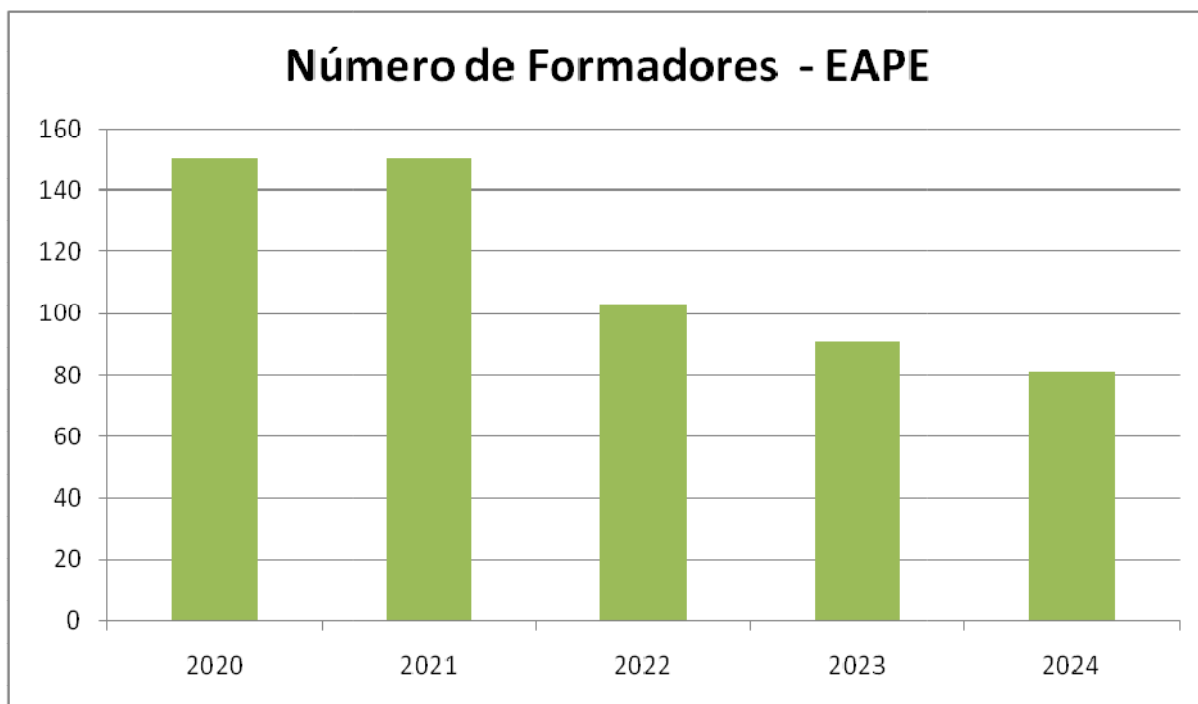
Em 28 de junho de 2024, a subsecretária Maria das Graças de Paula Machado foi exonerada de sua função, assumindo a gestão da EAPE em caráter temporário Henrique Cesar de Oliveira Fernandes do gabinete da Secretária de Educação.

Embora não tenha sido disponibilizado pela Subsecretaria de Gestão de Pessoas - SUGEP a modulação da EAPE com os dados sobre o número de formadores e demais servidores entre os anos de 2018 e 2024 conforme solicitado, a EAPE nos forneceu o número de formadores referente ao período entre 2020 e 2024⁷⁵. Tais números apontam uma drástica redução no número de formadores na gestão da subsecretária Maria das Graças de Paula Machado.

Conforme estes dados a EAPE possuía em 2020, ano iniciado com a gestão de André Lúcio Bento, um total de 151 formadores; número que permaneceu o mesmo no início de 2021, ano iniciado na gestão de Hélvia Paranaguá. No ano de 2022, após o conturbado processo seletivo, a EAPE possuía 103 formadores e em 2023 este número caiu para 91. Em 2024 este número chegou a 81 formadores - uma redução de 53,64% no quadro de formadores da instituição entre julho de 2021 e junho de 2024 - período de gestão da referida subsecretária.

⁷⁵ A instituição informou não possuir o número de formadores dos anos anteriores.

Gráfico 4: Redução do número de Formadores da EAPE entre 2020 e 2024.



Elaborado pela autora.

Considerando a política instituída por esta gestão na EAPE, a redução constante no quadro de formadores da EAPE aponta uma escolha política e um caminho estratégico para o desmonte da formação continuada de professores no DF, o que se encaixa perfeitamente na engrenagem capitalista de desmonte da educação pública e de abertura para a privatização e mercantilização da educação.

Em 21 de agosto de 2024, foi publicada uma nova reestruturação para a EAPE na qual o Decreto nº 46.165/2024 rebaixou a EAPE retirando o status de Subsecretaria e inserindo-a na estrutura da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB como Unidade-Escola de modo que, novamente, esta perdeu sua autonomia e recursos financeiros próprios, fortalecendo a política de desmonte da formação no DF.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados coletados nas propostas de cursos elaboradas pelos formadores da EAPE para as etapas dos anos iniciais e anos finais, ofertados pela Gerência de Formação Continuada para Etapas da Educação Básica - GETEB, entre os anos 2018 e 2024 (1º semestre).

7. ANÁLISE DOS DADOS

*Se a aparência e a essência das coisas coincidissem,
a ciência seria desnecessária.
Marx, 1983.*

Foram analisadas 89 propostas de cursos da GETEB⁷⁶ elaboradas entre 2018 e o primeiro semestre de 2024 para professores dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, dentre as quais 83 elaboradas pelos formadores da EAPE, 2 elaboradas e ofertadas pelas subsecretarias SUPLAV⁷⁷ e SUBEB⁷⁸ (DIEF/GFAI), alocadas na GETEB e certificadas pela EAPE e 4 por Regionais de Ensino (2 da Regional do Gama e 2 da Regional de Ceilândia) também alocadas na gerência de etapas - GETEB e certificadas pela EAPE.

Quanto ao número de cursos, antes da pandemia (2018 e 2019) foram ofertados 14 cursos; durante a pandemia (2020 e 2021) a oferta foi de 37 cursos e no pós-pandemia⁷⁹ (2022 a 2024/1º semestre) 38 cursos foram ofertados aos professores de anos iniciais e anos finais por esta gerência.

Quanto aos eixos analisados nas propostas de cursos para este estudo elegemos: a) modalidade de oferta de cursos, b) carga horária dos cursos, c) objetivos dos cursos, d) conteúdos dos cursos, e) fundamentação teórica dos cursos, f) avaliação nos cursos, g) quantitativo total de cursos e turmas, h) número de cursos por etapa e i) áreas de oferta dos cursos. Assim, observamos as seguintes mudanças em cada eixo.

7.1 Da Modalidade de Oferta dos Cursos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 estrutura o sistema educacional brasileiro em níveis e modalidades. Os níveis estão divididos em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está organizada em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

⁷⁶ GETEB - Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para as Etapas da Educação Básica na EAPE.

⁷⁷ SUPLAV - Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação.

⁷⁸ SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica (DIEF - Diretoria de Ensino Fundamental/ GFAI - Gerência de Acompanhamento do Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

⁷⁹ Tomamos como pós-pandemia para formação continuada o ano de retomada dos cursos em formato presencial.

Modalidades de ensino são os diferentes formatos de ensino regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96. As modalidades de ensino consideram as diferentes características da população tanto culturais, quanto territoriais para o acesso à educação - direito constitucional de todos. O Ministério da Educação - MEC define modalidades de ensino como as diferentes formas e métodos de oferta de educação que compreendem: a Educação de jovens e adultos - EJA (ensino fundamental e médio), educação profissional ou técnica; educação especial; educação à distância (EaD); educação do campo/rural e educação indígena e quilombola.

Atualmente a EaD é regulamentada pelo Decreto nº 9.057/2017 e é aplicável tanto aos cursos de Educação Superior, quanto na Educação Básica. Segundo o Prof. José Manuel Moran (2012) EaD é o processo de ensino mediado por computadores no qual professores e estudantes estão fisicamente separados, mas conectados pelas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC).

No Art. 80, a LDB define que

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Segundo o relatório “Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida” (MEC, 2022) os sucessivos decretos que regulamentam a EaD acabaram por causar, por antinomia e inapropriadamente, a caracterização de uma modalidade presencial para a frequência obrigatória definida pela LDB tanto para a Educação Básica, quanto para a Educação Superior. Da mesma forma, o uso dos recursos digitais impostos pela pandemia acarretou a compreensão de uma modalidade híbrida. Tal

relatório aponta que as atividades híbridas, necessárias no período da pandemia, se caracterizam como uma metodologia e não como uma modalidade de ensino.

É relevante assinalar que, diversamente da EaD, a Aprendizagem Híbrida se constitui em metodologia aplicada e desenvolvida na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto na Educação Básica, como na Educação Superior, contemplando a Educação Profissional e Tecnológica que, “no 7 cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (artigo 39 da LDB), complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que ressignificam, temporal e espacialmente, os percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo (Brasil, 2022, p. 6-7).

Embora não sejam modalidades de ensino como a EaD a EAPE utiliza os termos “presencial”, “híbrido” e a EaD nas propostas dos cursos para definir a modalidade de curso ofertada aos professores da rede. Deste modo, diferenciamos aqui modalidade de ensino regulamentada pelo MEC, da modalidade de oferta dos cursos da EAPE.

Dentre as 14 propostas de cursos ofertadas entre 2018 e 2019, 11 cursos foram realizados no formato presencial, enquanto 3 tiveram o formato híbrido.

Durante a pandemia e em razão desta, todos os 37 cursos ofertados foram realizados no formato EAD. Cabe destacar que embora a SEEDF tenha decretado o retorno das aulas presenciais em setembro de 2021, a gestão da EAPE optou por manter seus cursos em EAD até o final do respectivo ano. Assim, consideramos como pós-pandemia o ano de 2022 em que a formação continuada voltou a ser ofertada presencialmente.

No pós-pandemia, dos 38 cursos ofertados apenas 3 retornaram ao formato presencial, 29 cursos foram híbridos e 6 cursos permaneceram totalmente no formato EAD demonstrando como a inserção das salas de aulas virtuais, as vídeo chamadas e demais recursos digitais utilizados durante o período pandêmico modificaram os meios pelos quais a formação continuada da rede pública do Distrito Federal é realizada.

Nesse movimento de passagem dos cursos presenciais para o formato híbrido ou EaD o uso dos recursos digitais foi indispensável. A plataforma AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem está presente em todos os cursos, muitas vezes

contendo mais horas para atividades online que para os momentos síncronos. Cabe destacar ainda que em várias propostas o chamado encontro do curso consiste nesse momento síncrono e não em um encontro presencial, fazendo com que em muitos cursos o único encontro presencial seja o primeiro e o último e, em algumas propostas, este foi apontado como opcional ao cursista.

Desse modo, identificamos o **processo de plataformização da formação continuada** na EAPE, processo sobre o qual Franco (2024) aponta a influência dos reformadores empresariais do campo da educação neste movimento no qual a plataformização é um mecanismo para o aumento do controle do processo de trabalho, pois permite acompanhar o desempenho dos professores e o cumprimento dos objetivos, bem como promove a padronização do ensino. Conforme a autora,

Trata-se de um movimento dos reformadores empresariais para implementar uma lógica de mercado nas escolas, o que inclui o uso intensivo de plataformas digitais e sistemas de avaliação que visam padronizar o ensino e monitorar o desempenho de estudantes e professores.

O uso de plataformas digitais na formação continuada de professores representa uma manifestação clara da padronização pedagógica, com implicações diretas para a autonomia dos docentes formadores. A estrutura desses ambientes virtuais, ainda que facilitadora no aspecto logístico, conforma-se a modelos uniformes, travestidos de personalização do ambiente, mas que desconsideram as especificidades regionais e contextuais, aspectos essenciais para uma formação crítica e contextualizada, esvaziando o papel autoral do professor formador, colocando-o em uma posição de técnico e executor (Franco, 2024, p. 202).

A autora aponta a plataformização como fenômeno de privatização que acompanha as reformas do campo educacional na perspectiva dos interesses dos grupos empresariais da educação configurando-se como parte do movimento de acumulação do capital que reestrutura as relações de trabalho e que atuam como mecanismo de

[...] controle ideológico, promovendo uma visão única e instrumental da educação. Dessa forma, a educação pública é instrumentalizada para fortalecer a cultura pragmática, técnica, negando aos sujeitos, professores e estudantes, a possibilidade de um desenvolvimento intelectual, crítico e emancipatório (Franco, 2024, p. 204).

Neste sentido, Ball (2014) aponta um processo de privatização disfarçada, que não é feita “[...] retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de “soluções” políticas e vias de colaboração de vários tipos com o

setor público, embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras” (p. 854) em uma forma difícil de ser percebida como privatização por aqueles envolvidos que recebem o produto. Esse movimento subordina a formação continuada à lógica do capital comprometendo a autonomia pedagógica do trabalho docente e opera não apenas para o enfraquecimento formação continuada, mas da educação como um todo, pois retoma um modelo de educação técnica que dispensam processos de reflexão sobre o fazer pedagógico com vistas à práxis.

7.2 Da Carga horária dos cursos

Entre os anos de 2018 e 2019 a carga horária dos cursos variou entre 60h e 180h, sendo de 60h os cursos semestrais e de 180h os cursos anuais. Temos como exemplo: a) PC01.18 com 60h, distribuídas em 16 encontros presenciais, 48h online (AVA) e 12h indiretas⁸⁰; b) PC08.19 com 80h, distribuídas em 12 encontros presenciais, 24h online (AVA) e 20h indiretas; c) PC04.19 com 90h, distribuídas em 14 encontros presenciais, 21h de AVA e 27h indiretas; d) PC01.19⁸¹ com 180h sendo 60h do percurso formativo comum e mais quatro percursos de livre escolha ao cursista com 60h cada.

Durante a pandemia, nos anos de 2020 a 2021, a carga horária dos cursos ficou entre 30h e 180h sendo os de 30h formações demandadas principalmente para adaptação das mudanças causadas pela Covid-19. Com o início da pandemia e a necessidade de adequação do trabalho pedagógico para o formato remoto o ano de 2020 demandou o desenvolvimento de formações rápidas que servissem de suporte ao início do trabalho virtual posto que a maioria dos professores não possuía conhecimento para a utilização dos recursos digitais. Dessa forma, a EAPE recorreu a formações curtas de 30h que pudessem, em pouco tempo, contribuir para a retomada do trabalho pedagógico da rede, assim, antes do início das aulas remotas tivemos três cursos obrigatórios realizados na primeira semana de trabalho remoto dos professores, sendo eles: Produção de Mat. Didático, práticas sociais, proposta metodológica e Design (30h), Gsuíte - Ferramentas do Google para a Educação (30h) e Moodle online - iniciante (30h), totalizando 90h de formação obrigatória para todos os professores.

⁸⁰ Horas indiretas: leituras, vídeos, desenvolvimento de atividades na unidade escolar do cursista e outras atividades desenvolvidas sob orientação do formador.

⁸¹ Não consta na proposta o número de encontros presenciais, as horas online, nem horas indiretas.

No entanto, observamos que no pós-pandemia, entre 2022 e 2024 (1º semestre), as formações com carga horária menor permaneceram. Os cursos tiveram suas cargas horárias entre 30h e 180h até 2022 já que a Matriz de Formação Continuada da EAPE, publicada neste mesmo ano, definiu

Em seu processo formativo, os profissionais da educação poderão selecionar, um ou mais percursos dentro de um mesmo ciclo de acordo com suas necessidades, um “caminho” que constitua sua formação e corresponda às suas necessidades de aprendizagens e de desenvolvimento profissional. Os ciclos de formação terão carga horária de no mínimo 90 e no máximo de 270 horas e devem levar à reflexão teórico-prática dos profissionais da educação. A carga horária será organizada em diferentes percursos conforme o objetivo dos ciclos de formação e a necessidade do profissional da educação. [...] Desta forma, ao concluir o(s) percurso(s) formativo(s) selecionado(s), o cursista terá a certificação correspondente ao quantitativo de horas somadas dos respectivos percursos, contando que a soma dos percursos não seja superior a 270 horas. Os Percursos nesta Matriz de Formação Continuada deverão ser oferecidos com carga horária em múltiplos de 30 horas não ultrapassando 90 horas semestrais (Distrito Federal, s/d, p. 27-28).

Assim, todos os cursos ofertados em 2023 e 2024 tiveram uma carga horária de 90h semestrais. Após a instituição da Matriz de Formação houve aumento no quantitativo da oferta de formações de 30h por meio do Projeto EAPE Vai à Escola, no qual os formadores desenvolvem partes dos conteúdos de seus cursos no formato de oficinas que são demandadas pelas Unidades Escolares, organizadas da seguinte forma:

As ações de formação continuada ofertadas pelo Projeto EAPE vai à Escola podem ser desenvolvidas por meio de dois formatos: I. Oficinas: conjunto de atividades/ práticas metodológicas de 30 horas, às terças e quintas-feiras no diurno, terças, quintas e sextas no turno noturno. São 3 encontros virtuais e/ou presenciais (até 9 horas no total) e 21 horas distribuídas entre horas diretas e/ou indiretas para leituras e realização de atividades ou ainda para atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE); II. Sala de Coordenação: caracterizada por palestras, encontros e/ou debates com vistas ao aprofundamento do fazer pedagógico, às quartas-feiras. Já para o turno noturno estes momentos ocorrem às terças, quintas e sextas. Ações formativas com duração de 3 horas que envolvem temáticas relevantes para a práxis pedagógica dos professores da SEEDF, realizadas de forma virtual ou presencial, porém sempre de maneira síncrona, criando um espaço de debate e reflexão permanente capaz de envolver uma unidade escolar ou um conjunto de unidades escolares que compõem a rede pública de ensino (Distrito Federal, s/d, p. 35).

Nesta perspectiva, observamos um **processo de fragmentação e aligeiramento da formação continuada** que “fatia” a formação a fim de reduzir a carga horária dos cursos, padronizando-as e desconsiderando as necessidades da formação continuada dos professores em cada área segundo suas especificidades.

Este movimento, de fragmentação e aligeiramento, aponta para uma formação cujo foco está na aquisição de ferramentas que possam ser utilizadas em sala de aula e na certificação. Não há espaço para aprofundamento teórico que possibilite o avanço no processo de consciência, necessário para alcançarmos uma formação continuada como propagada nas Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF “uma oportunidade para a formação de profissionais emancipados e emancipadores, conscientes das contradições que marcam o mundo e a escola” (Distrito Federal, 2018, p. 13).

Desta forma, o aligeiramento e o fracionamento operam no rebaixamento da formação continuada e na desvalorização do trabalho docente, pois segue a lógica da formação técnica, que separa o trabalho intelectual do fazer, de modo que o professor se torna o operador das ferramentas que recebe que são pensadas e elaboradas fora de seu processo de trabalho por terceiros. Lógica esta que vai ao encontro dos interesses capitalistas que vendem tanto a formação, quanto as ferramentas, os “manuais” para utilização desta e ainda estabelecem a régua para a avaliação de desempenho dos professores por meio das avaliações externas na contramão do que estabelece o PDE, que pretende elevar a formação continuada dos professores via especialização, com progressão na carreira e melhoria na remuneração.

7.3 Dos Objetivos, Conteúdos e Fundamentação Teórica dos cursos

Os cursos ofertados entre 2018 e 2019 foram fundamentados nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento e nas teorias que o sustentam - a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural, bem como em teorias críticas desenvolvidas nas áreas específicas, como no campo da Educação Física, conforme aponta a proposta de curso PC01.18:

Em grande parte, as concepções pedagógicas da educação física edificadas nas décadas de 1960/1970, de acordo com Castellani Filho (1988), ainda hoje exercem grande influência nas pesquisas, nos debates e no trabalho pedagógico propriamente dito realizado pelos professores de educação física na escola. De acordo ainda com Bacht (1999), a educação física carrega um lastro histórico do esportivismo, do higienismo e do eugenismo que exercem grande influência no fazer pedagógico do professor de educação física. Nesta perspectiva, faremos a escolha de uma abordagem baseada nas teorias críticas da educação, por convicções teóricas e políticas, ressaltando que não basta conhecermos a realidade, é importante que a transformemos. Pautados nessa premissa, ao fazermos essa escolha

de relevância social, deparamo-nos com a realidade que precisa ser transformada para que haja o pleno desenvolvimento das condutas culturais de todos os indivíduos. [...] É preciso que as crianças tenham na escola o reconhecimento de sua cultura, pois esta é a chave para um trabalho pedagógico integrado nas diversas linguagens desenvolvidas por elas. [...] O componente curricular educação física deve considerar o repertório dos saberes culturais contextualizados, partindo de expressões vividas, proporcionando às crianças experiências que possivelmente não estariam acessíveis fora do ambiente escolar, ou seja, as vivências necessárias para a construção de um sujeito omnilateral.

E no campo do letramento científico, conforme proposta de curso PC02.18

A SEEDF adota em seu Currículo a perspectiva de que existem múltiplos letramentos. [...] Ao se trabalhar na perspectiva do letramento científico, busca-se uma prática que supere a aprendizagem de conceitos de forma descontextualizada ou a simples apreensão de fórmulas e dados. [...] Segundo Mamede e Zimmermann (2005), o letramento científico "se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico." (p.479). [...] O processo deve ser desenvolvido de forma lúdica e criativa permitindo que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, criativa e significativa, levando estudantes a pensar e agir de forma crítica diante dos fatos cotidianos, a tomar decisões e a resolver problemas práticos.

Elaborado a partir das linhas teóricas do Currículo em Movimento o projeto Aprender Sem Parar, construído coletivamente pelos professores das diferentes etapas, foi organizado tendo os mesmos eixos (percursos formativos) para todas as etapas, exceto para a Educação Infantil, ficando com a seguinte estrutura:

A oferta dos cursos estruturantes do Aprender Sem Parar contempla percursos formativos individualizados, de forma articulada à pesquisa e à avaliação. Com carga horária total de 180 horas, o projeto propõe o cumprimento obrigatório do Percurso Formativo Comum – Aprendizagens, Currículo, Inovação e Avaliação (60h). Para o alcance das outras 120 horas de formação, os cursistas podem, livremente, de acordo com suas necessidades, dúvidas ou motivações, trilhar outros quatro percursos de formação, entre os seguintes:

- Aprendizagens, Recursos Pedagógicos, Mídias e Tecnologias (30h)
- Aprendizagens, Ludicidade e Criatividade (30h)
- Aprendizagens, Pesquisa e Pensamento Científico (30h)
- Aprendizagens e Resoluções de Problemas (30h)
- Aprendizagens, Desafios, Problemática e Interdisciplinaridade (30h)
- Aprendizagens, Texto e Contextualização (30h)
- Aprendizagens, Inclusão, Diferenças e Relações Socioemocionais (30h)

No caso específico da educação infantil, os percursos individualizados são os seguintes:

- Aprendizagem e olhar investigativo (30h)
 - Brincadeira, interações e criatividade (30h)
 - Linguagem e imaginação (30h)
 - Multiletramentos (30h)
 - Movimento e corpo (30h)
 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (30h)
- (PC01.19).

Desta forma, os conteúdos de cada etapa e dos componentes curriculares foram abordados segundo os percursos formativos escolhidos pelos professores que modelaram a formação segundo as suas necessidades e de suas unidades escolares.

Além dos percursos formativos ofertados no Projeto Aprender Sem Parar - ASP a GETEB ofertou ainda outros 6 cursos neste ano, desenvolvidos para as etapas dos anos iniciais e anos finais, dos quais 5 fundamentados em teorias críticas e no Currículo em Movimento.

Entendemos que as aprendizagens são construídas na interação com o outro, em uma relação essencialmente social (WALLON, 1995, p. 59). Ainda em Vigotski (2000), o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. [...] A linguagem do estudante é puramente social e acontece através principalmente de seu movimento corporal, que é sua principal linguagem (Vigotski, 2000). [...] Sendo a educação básica a porta de entrada para estas experiências, considerando que para muitas crianças este é um espaço fundamental e privilegiado para estimular e proporcionar a elas desafios motores, cognitivos e socioafetivos, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Contudo, pela especificidade das crianças, apresentam "finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento integral, ao se respeitar o seu tempo singular da infância" (DF, SEEDF, Cadernos de EI, 2014, p. 70). [...] (PC04.19).

O curso atende à Meta 2, estratégia 39 do PDE, que determina ao sistema público "elaborar e implementar, na Secretaria de Estado de Educação, política pública para o ensino de ciências, na perspectiva da alfabetização-letramento científico (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.16). Assim, como no atendimento ao Currículo em Movimento da Educação Básica, o qual destaca o Ensino Fundamental como uma "[...] etapa importante para o desenvolvimento da criança, em especial para apropriação da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos linguísticos, matemáticos e científicos." (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 5) (PC06.19).

Foi ofertado ainda 1 curso fundamentado na Pedagogia Waldorf que aponta compreender o alinhamento desta proposta aos quatro pilares da Unesco e à BNCC, fonte de desenvolvimento deste curso, buscando estabelecer diálogo entre estes referenciais e o Currículo em Movimento, o que foi possível observar tanto na fundamentação teórica, quanto nos objetivos propostos para o curso:

A Pedagogia Waldorf concebe a educação como um processo que integra pensamento, sentimento e capacidade de realização, por meio de um currículo que busca o desenvolvimento pleno do potencial humano, levando em conta as características de cada indivíduo, sendo fundamental em todo esse contexto o aspecto da convivência. Nesse sentido, o conteúdo do curso se fundamenta em estudos acerca do desenvolvimento cognitivo/afetivo/físico do ser humano. **Essas três dimensões sintonizam-se com a proposta da Unesco, que estabelece quatro pilares: ser, fazer, conhecer e viver juntos.** Também tem consonância com a LDB que propõe o desenvolvimento integral da criança. Está alinhada, ainda, ao

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que advoga pela integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Assim, será utilizada como recurso didático a análise comparativa desses documentos, enfatizando-se similaridades e complementaridades. A Pedagogia Waldorf tem bastante sintonia com o Currículo em Movimento da SEEDF e com o Currículo da Educação Básica, no que se refere à relação entre Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. [...] O cursista terá a oportunidade de refletir sobre o autocuidado no seu trabalho e na sua vida pessoal, como forma de aprender a cultivar forças que geram saúde. Sobre o autocuidado **a BNCC, que será fonte no desenvolvimento deste curso**, considera “fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (BNCC, p. 326). [...] Relacionar elementos do currículo das escolas Waldorf com princípios do Currículo em Movimento da rede pública de ensino (PC08.19, grifos nossos).

Ainda no ano de 2019, além dos cursos elaborados pelos formadores da EAPE, foram ofertados pela GETEB dois cursos em parceria com outras subsecretarias: um sobre Matriz de Referência - Alfabetização com a SUPLAV (Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação) e o curso Alfabetização em destaque: Práticas e reflexões sobre alfabetização em parceria com a SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica / GFAI - Gerência de Anos Iniciais). Os cursos em parceria foram elaborados e ofertados pelas referidas subsecretarias e certificados pela EAPE. Nestes, além do Currículo em Movimento, a BNCC também foi utilizada em suas fundamentações teóricas.

De acordo com a BNCC, item 4 - A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL, pág. 59: "Ao longo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias, e com o ambiente. [...] A BNCC conversa com os documentos da SEEDF, deve-se evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso, momentos esses previstos na organização escolar em ciclos. [...] Ainda nesse sentido, a BNCC (p. 99 e 113) estabelece as habilidades de: "Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado". Estar alfabetizado é requisito imprescindível para o progresso de aprendizagem no Bloco II do 2º Ciclo (PC03.19).

Tal fundamentação definiu também os conteúdos dos cursos: “Avaliação externa; Avaliação formativa; Marcos legais da avaliação externa; Sistemas avaliativos vigentes; Base documental para construção de matrizes (BNCC e Currículo)” (PC02.19).

A análise mostrou que nos anos de 2018 e 2019, apesar da homologação da BNCC em 2017 e de todos os embates e debates que permearam o cenário nacional e a rede pública do Distrito Federal sobre a necessidade da padronização curricular, os formadores da EAPE **pareceram manter certa autonomia na construção dos cursos e reafirmaram os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento e as suas teorias críticas como principal fundamentação teórica na formação continuada dos professores** - os quais foram frutos de intenso debate educacional nos anos anteriores entre a categoria profissional.

No ano de 2020, com o advento da pandemia Covid-19, todos os cursos foram reestruturados para a modalidade EAD o que se tornou impeditivo para que os professores pudessem escolher percursos formativos diferentes no Aprender Sem Parar - ASP já que a organização de um grande número de turmas variadas não era possível de ser realizada pelo número de servidores que atuavam no setor administrativo responsável pela enturmação dos cursos.

Como os cursos haviam sido planejados inicialmente para a presencialidade, os formadores que atuavam no projeto ASP fizeram a readequação de seus cursos mantendo o referencial teórico do mesmo - o Currículo em Movimento e as teorias que o fundamentam, porém, com a extinção dos percursos, houve a seleção de conteúdos dos componentes curriculares de cada etapa para oferta por área de conhecimento. Mesmo com as alterações alguns formadores optaram por manter o nome do Projeto Aprender Sem Parar no nome de seus cursos, assim, tivemos: Aprender Sem Parar - Alfabetização; Aprender Sem Parar - Língua Portuguesa; Aprender Sem Parar - Matemática; Aprender Sem Parar Coordenação Pedagógica.

Outros formadores optaram por reformular o nome do seu curso, temos como exemplos: O tempo e o som - o Brasil do Séc. XX na História e na Música; Formação do leitor de literatura na escola; Jogos e Brincadeiras na escola: Práticas corporais para Educação Infantil e Ensino Fundamental; Letramentos criativos em Ciências da Natureza para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etc.

Em julho de 2020 houve a troca de subsecretário da EAPE e o Projeto Aprender Sem Parar - ASP foi descontinuado, embora muitos formadores tenham repetido no segundo semestre os cursos ofertados no primeiro semestre. Houve

ainda a oferta de cursos que não faziam parte do Projeto ASP, como no ano de 2019 e, a partir do segundo semestre, novos cursos foram criados.

Os documentos analisados demonstram que os cursos construídos neste segundo semestre trouxeram uma **variação no referencial teórico dos cursos**, que passaram a utilizar além do Currículo em Movimento, também a BNCC (2 e 3) e os índices nacionais e internacionais de avaliação (2), além da incorporação de termos de linguagem empresarial. Tais cursos apresentam ainda em suas **propostas a formação como ferramenta de instrumentalização** (1 e 3) e **incentivando processos de autoformação e responsabilização** (4), contrastando com a concepção de formação enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento humano registrada nas Diretrizes de Formação de Formação Continuada da SEEDF apontada no decorrer deste trabalho.

1. Assim, espera-se instrumentalizar os educadores, proporcionando-lhes o reconhecimento de concepções metodológicas para o desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar [...]
2. Observou-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, estabilidade emocional, resiliência, coerência, sociabilidade, abertura ao novo e responsabilidade, além de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, contemplando critérios avaliados pelas Avaliações Nacionais (IDEB) e Internacionais (PISA).
3. Qualificar os profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.
4. Assumir processos de autoformação em equipe (PC01.20).

Ainda no segundo semestre, houve a oferta de um curso voltado para o desenvolvimento de itens de avaliação de larga escala com objetivo de contribuir para a consolidação do Sistema de Avaliação próprio da rede – SIPAEDF⁸², tomando por base para os conteúdos as avaliações de larga escala.

Na SEEDF, estamos consolidando a construção do SIPAEDF, um sistema que busca assegurar o processo de avaliação do desempenho dos estudantes, da gestão e do contexto escolar com vistas a (re)direcionar políticas públicas educacionais e viabilizar intervenções pedagógicas e administrativas que promovam a equidade e a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Na Prova DF, instrumento de verificação de desempenho do estudante, todos os processos metodológicos de criação e montagem do teste serão respeitados e, na medida do possível - tendo em vista o ineditismo da Taxonomia SOLO e o ainda embrionário crescimento de pesquisas sobre o uso dela em avaliações externas -, as classificações dos itens nos níveis uni-estrutural, multi-estrutural, relacional e abstrato estendido serão levadas em consideração igualmente quando da montagem da prova. O que exige que se desenvolva nos professores da rede a

⁸² SIPAEDF – Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal.

habilidade de conhecimento sobre a taxonomia e a capacidade de elaboração de itens para uma avaliação em larga escala (PC15.20).

No ano 2021 os cursos permaneceram na modalidade EAD até dezembro, mesmo após o retorno das atividades escolares em setembro deste mesmo ano na rede tanto porque este formato permitiu aos professores de quaisquer regiões administrativas escolherem seus cursos por área de interesse independente dos pólos de oferta, o que tornou a realocação para formato presencial inviável devido às grandes distâncias entre as regiões administrativas do Distrito Federal, quanto pela necessidade dos cuidados que a pandemia ainda demandava naquele período de retorno ao presencial.

No segundo semestre deste ano, a nova gestão da EAPE definiu que o nome Aprender Sem Parar não poderia mais ser utilizado pelos formadores nos títulos dos cursos, porém, embora as mudanças exigidas tenham sido realizadas nos nomes, a maioria dos formadores manteve o referencial teórico utilizado nos cursos construídos em 2020, de modo que dos 21 cursos ofertados em 2021 aos Anos Iniciais e Anos Finais pela GETEB 14 cursos mantiveram-se calcados no Currículo em Movimento e nos seus pressupostos teóricos - a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural - e apenas um curso utilizou a BNCC em seu referencial:

[...] frente à realidade complexa e desigual que o DF possui, uma Ed. Física socialmente referenciada que possua características reflexivas e críticas, que levem o estudante a pensar sobre a realidade social. [...] As manifestações da Cultura Corporal assumem características próprias da sociedade em que elas estão inseridas, pois se configuram como uma produção histórico-cultural e com isso "envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que cria e pratica" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70). [...] Desta forma, a cultura corporal e as práticas que a derivam não são propriedades exclusivas da Ed. Física e precisam se espalhar para os outros componentes curriculares, etapas e modalidades, ou seja, por toda a escola (PC01.21).

[...] Para tanto, são necessárias metodologias para o ensino sistemático da escrita alfabética, bem como para o ensino da leitura, compreensão e produção textuais na perspectiva de alfabetizar letrando, de acordo com o que é definido por SOARES (2008), pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e pelas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2018). [...] Isso implica preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais. Tanto Soares (2016), quanto Moraes (2012) defendem a perspectiva de alfabetizar letrando (PC02.21).

Ao apontarmos para a perspectiva do letramento científico, buscamos uma prática que supere a aprendizagem de conceitos de forma descontextualizada ou a simples apreensão de fórmulas e dados, conforme o Currículo em Movimento (PC03.21).

[...] a contribuição essencial do Coordenador Pedagógico "está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores". [...] E busca refletir acerca da importância da função do coordenador pedagógico como elo na construção coletiva (PC04.21).

[...] o Currículo em Movimento do DF (2018), que se fundamenta na PHC e na THC, deixa claro que "A arte como forma de comunicar, criar e sensibilizar, cumpre seu papel de fortalecer laços de identidade do ser humano para que ele se caracterize como sujeito de sua própria história" (Currículo, 2018, p. 57) (PC05.21).

Reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade social para o Distrito Federal [...] A função da Coordenação Pedagógica assenta na construção coletiva, resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, a partir de concepções e práticas empreendidas no contexto das escolas e das salas de aula, com vistas a assegurar a compreensão da legislação que as regulamentam, a saber LDB, BNCC e demais documentos distritais (PC04.21).

Foi possível observar **um aumento no número de cursos que trouxeram as metodologias ativas e as TDICs** (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) tanto em suas metodologias, quanto em seus conteúdos, o que é compreensível considerando o cenário pandêmico.

Considerando-se as necessidades pedagógicas apresentadas pelos docentes, conforme verificadas em pesquisas prévias, julga-se necessário ofertar formação teórico-prática com o objetivo de abordar dificuldades vivenciadas pelos estudantes e identificadas em avaliações de larga escala, tais como IDEB e SAEB."; "A cibercultura afetou profundamente, como não poderia deixar de ser, os processos de aprendizagem. [...] Neste sentido, rumo a um trabalho pedagógico crítico, alicerçado neste mundo pautado pela cibercultura e circulação cada vez mais livre das mídias, os produtos culturais, em especial os da dita cultura pop, se apresentam como excelentes oportunistas para novas aprendizagens (PC09.21).

Com o sucesso das TDICs, os processos educativos estão cada vez mais convergindo para a lógica da rede, e aliadas às TDICs, as temáticas escolhidas juntas ao currículo devem ser formuladas com questões de interesse dos alunos. Essa relação entre TDICs e educação é imprescindível e sintoniza a ideia de "múltiplas educações para pessoas muito diferentes (PC10.21).

Reconhecer as aprendizagens de Ciências da Natureza por meio das TDICs. [...] As competências e habilidades dos alunos da geração net estão mudando. O movimento vem das escolas e é ela que, cada vez mais, sofrerá as suas consequências (PC11.21).

Conhecer novas TDICs que facilitem o aprendizado em um contexto remoto. (PC17.21).

A Taxonomia de Bloom surge em algumas propostas de curso tanto nos conteúdos, quanto no referencial teórico:

Conteúdo: compreensão da Taxonomia de Bloom. (PC 13.21)

A taxonomia de Bloom tornou-se importante principalmente pelo fato de trazer significativas contribuições com relação à literatura educacional, pois a falta de consenso em relação ao uso de algumas palavras na construção dos objetivos educacionais era um problema. Desta forma, essa taxonomia trouxe a possibilidade de uma padronização da linguagem no meio acadêmico (FERRAZ, BELHOT, 2010) (PC19.21).

Neste segundo semestre de 2021 houve ainda a oferta de um curso voltado exclusivamente para as escolas do Projeto Escolas Cívico-Militares do Distrito Federal pautado nas avaliações do SAEB com objetivos alinhados à BNCC e que compreende a formação como ferramenta de instrumentalização.

O curso [...] consiste em um conjunto de ações e orientações técnicas destinadas aos gestores, coordenadores locais e professores das 10 unidades escolares integrantes do Projeto Escolas Cívico-Militares do DF. Tais ações visam trabalhar o conceito e importância das avaliações de larga escala, a compreensão das matrizes de referência dessas avaliações, bem como associá-las ao documento norteador da ação na escola (Currículo em Movimento do DF) (PC13.21).

Instrumentalizar os profissionais que atuam nos anos finais do EF, sob a perspectiva da avaliação formativa, face aos dados do Sistema de Avaliação da EB (SAEB). [...] Compreender o que é uma matriz de referência e a diferença entre habilidades e competências (PC13.21).

Devido ao contexto da pandemia Covid-19 professoras gestantes tiveram seu trabalho regulamentado pela Portaria nº 445, de 08 de setembro de 2021, de modo que estas ficaram responsáveis por atender os estudantes que apresentaram maior defasagem na aprendizagem no retorno ao trabalho presencial, assim, atenderam um número menor de estudantes e não assumiram regência de classe por questões de segurança. Dessa forma, foi instaurado o Programa de suplementação de aprendizagens para os Anos Iniciais (Alfabetização) e também para os Anos Finais (Língua Portuguesa e Matemática), ficando a EAPE responsável pela elaboração e oferta de formações para este grupo de professoras. Estes cursos tiveram uma carga horária de 60h, sendo 40h realizadas no formato autoinstrucional e 20h indiretas:

[...] estudo autoinstrucional no AVA, a partir de interações, debates, discussões e análises em Fóruns interativos, de leitura e estudos de textos, vídeos, Lives, podcasts, dentre outros materiais pertinentes ao acompanhamento à distância, atendimento aos pais e busca ativa. [...] e 20h indiretas - atividades realizadas no local de trabalho fora do ambiente virtual. Produzir relatórios individuais de atividades e de acompanhamento dos estudantes a serem postados mensalmente, conforme modelo disponível no Anexo único da Portaria 445 de 08 de setembro de 2021 (PC17.21 e PC18.21).

No ano de 2022, dos 19 cursos ofertados pela Gerência de formação para etapas, 13 cursos mantiveram os referenciais do Currículo em Movimento e em seus Pressupostos Teóricos (PHC e THC), cabe destacar que 2 dos 19 cursos foram elaborados e ofertados pela Coordenação de Ensino da Regional do Gama sendo certificado pela EAPE e, por se tratarem de cursos voltados para a alfabetização e letramento matemático nos anos iniciais, foram alocados na GETEB.

Apesar da maioria dos cursos apresentarem referenciais teóricos fundamentados pelos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e suas teorias, novamente houve um aumento no número de cursos que utilizaram a BNCC em seus referenciais buscando associar esta ao Currículo em Movimento e seus pressupostos teóricos. A BNCC aparece com mais força tanto nos referenciais, quanto nos conteúdos e objetivos, assim como o uso de termos como competências e habilidades, socioemocional, Agenda 2030, responsabilização, inteligência emocional, metodologias ativas e comunicação não-violenta se fizeram mais presentes.

O curso compõe um dos eixos fundamentais da execução do Projeto Educacional Supren, da OSC da União Planetária. O projeto é fomentado pela FAPDF⁸³ em parceria com a SEEDF no programa de incentivo à Educação Inovadora no âmbito do edital nº04/2019, que consiste na cocriação de protótipo de escola inovadora. [...] A escolha do tema corrobora com os princípios sobre cultura regenerativa, gestão participativa, pedagogia da cooperação, comunicação não-violenta (CNV), tecnologias limpas e consumo consciente. Além disso, dentre as competências que os professores devem se atentar para desenvolver em seus alunos, destacam-se três competências listadas na BNCC: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros [...]; Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]; Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...] tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.10) (PC02.22).

Relacionar o cotidiano de sala de aula com o desenvolvimento socioemocional e ético dos estudantes. [...] O curso oferecido dispõe de ferramentas para instrumentalizar professores na mediação do desenvolvimento emocional, social e ético de seus alunos (PC02.22).

⁸³ A Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) é uma entidade com personalidade jurídica de direito privado, sob a forma de fundação pública. Sua missão é estimular, apoiar e promover o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do Distrito Federal, visando o bem-estar da população, a defesa do meio ambiente e o progresso em ciência e tecnologia. Para saber mais, acesse <<https://www.fap.df.gov.br/sobre-a-fundacao/>>

Assim, o desenvolvimento pessoal e sustentável da capacitação se dispõe alinhada aos 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2018), considerando a importância da participação educacional na concretização da Agenda 2030. [...] a metodologia do SEE Learning TM - Aprendizagem social, emocional e ética, traz uma abordagem descrita como uma educação para o coração e para a mente, com interface no trabalho do psicólogo Daniel Goleman sobre inteligência emocional, pensamento crítico, raciocínio ético e a compaixão, desenvolvendo nas crianças e jovens sentimentos de empatia tão necessários para um conviver pacífico na atualidade (GOLEMAN, 2012); "[...] destaca-se como ferramenta pedagógica "A arte de viver em paz", metodologia de educação criada por Pierre Weil, que instiga a busca pela paz como um estado interior e não somente na ausência de conflitos (WEIL, 1993, p. 24) e que recebeu Menção Honrosa na cerimônia do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz, em 11 de dezembro de 2020."; "Entendendo que os professores devem ter contato com instrumentos pedagógicos que ressaltam relações de harmonia [...] o curso visa capacitar os educadores sobre Comunicação não-violenta, onde eles aprenderão a utilizar técnicas de comunicação, empática mediante as diferentes necessidades pessoais e emocionais de cada indivíduo que compõe um grupo social (ROSENBERG, 2006) (PC02.22).

Neste curso, vamos promover situações que conduzam o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas a sistematizar, raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente e conhecer melhor as sugestões metodológicas trazidas pela BNCC e pelo Currículo em Movimento da SEEDF (PC05.22).

Habilitar os profissionais no uso de habilidades de liderança fundamentais na construção dialógica do processo de ensino-avaliação-aprendizagem; Traçar estratégias para a construção de metodologias ativas de aprendizagem para o uso cotidiano nas ações de ensino-avaliação-aprendizagem. [...] Processos dialógicos: inovando a escola; Mentalidade inovadora; Gestão escolar em escolas comunitárias; Educação especial em escolas comunitárias; G-Suite e ferramentas digitais; Liderança transformacional (PC18.22).

A concepção de formação como ferramenta de capacitação e aperfeiçoamento também esteve presente na fundamentação e justificativa de alguns cursos, como: "Subsidiar a OTP na unidade escolar com metodologias que instrumentalizam as funções desenvolvidas no espaço de coordenação pedagógica" (PC10.22); "Aperfeiçoar práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de Paz, cooperação, empatia e consciência ecológica, favorecendo um modo de viver integrado saudável e ético" (PC02.22).

A taxonomia de Bloom continuou presente tanto nos objetivos, quanto nos conteúdos e na fundamentação teórica, como vemos respectivamente nos trechos a seguir:

Usar a Taxonomia de Bloom revisada para diagnóstico da aprendizagem. [...] Taxonomia de Bloom revisada. [...] Assim, difundindo a taxonomia de Bloom, é possível pensar o contínuo dos objetivos de aprendizagem e mapear os níveis de defasagem (PC03.22).

No ano de 2023 foram ofertados 12 cursos aos professores de anos iniciais e anos finais, sendo 2 deles elaborados e ofertados na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, voltados para a Organização do Trabalho Pedagógico (1 para Anos Iniciais e 1 para Anos Finais), sendo certificados pela EAPE e alocados na GETEB.

Dos 12 cursos elaborados 10 utilizaram o Currículo em Movimento em sua fundamentação teórica, porém, o que nos chamou atenção foi o surgimento da BNC-Formação de Professores como referência nos cursos voltados para a Coordenação Pedagógica, além da junção dos coordenadores pedagógicos das etapas de anos iniciais e anos finais em um mesmo curso - até então ofertado separadamente, considerando as especificidades da organização do trabalho pedagógico de cada uma destas etapas.

Considera-se a BNC e a necessidade de fortalecimento do(a) coordenador(a), em seu art. 6º artigo"; "as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020) consideram que é exigido dos docente um sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de ap., e da produção cultural local e global [...]"; "As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos docentes, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC, visando a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes [...] (PC05.23).

Termos do gerencialismo que apontam para a otimização, eficácia e responsabilização foram incorporados às propostas de curso.

Otimizar a infra-estrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis; **fortalecer a cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar**; conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação do profissional atuar profissionalmente observando as normas vigentes e comprometendo-se com as políticas educacionais (PC05.23 grifos nossos).

A concepção de formação continuada para instrumentalização e aperfeiçoamento aparece novamente.

"[...] faz-se necessário que o espaço da coordenação pedagógica articule os meios necessários, para que o docente regente tenha subsídios teóricos e práticos ao articular os conhecimentos de sua área, e de outras, a fim de instrumentalizar os objetos de conhecimentos a serem trabalhados junto aos estudantes (PC05.23).

Contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais da EB no que se refere ao ensino da Geografia do DF (PC09.23).

A BNCC e os resultados das avaliações de larga escala nacionais e internacionais seguiram sendo utilizados para fundamentação e justificativa em cursos que voltaram seus objetivos e conteúdos para instrumentalização dos professores

No DF, os resultados denunciam a insuficiência em leitura e escrita dos estudantes do BIA. Este cenário, somados ao cenário pandêmico, reflete a necessidade de esforços contínuos e aprimoramento das práticas docentes para assegurar a progressão das aprendizagens [...] (PC01.23).

Analisando os índices do ensino de Matemática em provas de larga escala podemos verificar que o Brasil ocupa uma das piores posições quanto ao desempenho de estudantes na área de matemática (PC03.23).

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), em seus relatórios trianuais vem apontando a baixa proficiência do Brasil em Matemática [...] (PC07.23).

No primeiro semestre de 2024 a oferta de cursos específicos das áreas dos componentes curriculares para as etapas dos anos iniciais e anos finais foi de apenas 7. Destes, apenas 2 cursos não utilizaram a BNCC como fundamentação teórica e elaboração de seus objetivos e conteúdos. Vale destacar que, embora esses 2 cursos possuam o mesmo título - Jogos e Brincadeiras na escola, um ofertado na Regional de Ceilândia e outro na EAPE, os dois não consistem na mesma proposta de curso, apresentando elementos diferentes tanto em seus referenciais, quanto em seus objetivos e conteúdos. Ainda assim, os dois encontram-se alinhados em suas concepções de formação e se pautam no Currículo em Movimento e nas teorias que o sustentam (PHC e THC).

Os pressupostos teórico-metodológicos do curso se materializam na escolha de conteúdos sintonizados a partir desta realidade escolar e do Currículo em Movimento. [...] Faremos a escolha de uma abordagem baseada nas Teorias críticas da educação [...] que se justifica pela necessidade de superação de uma visão de corpo estritamente funcional, no intuito de levar os estudantes rumo ao seu desenvolvimento e emancipação (PC 01.24).

Necessário ressaltar a importância da Formação Continuada, bem como a apresentação e fortalecimento das práticas corporais como área de conhecimento. [...] O Currículo em Movimento expressa que todos os estudantes devem também ter acesso a experiência e construção de saberes socioculturais pelo movimento corporal, ludicidade e fazeres artísticos. [...] Se articulando com as realidades sociais, políticas e culturais das escolas, questionando práticas naturalizadas. [...] Além disso, a integração entre a ludicidade enquanto experiência (LUCKESI, 2000) e a interdisciplinaridade como princípio da unicidade teoria-prática [...] fugindo da fragmentação no processo de ensino e desenvolvimento integral do ser humano (DF, 2014) (PC02.24).

Como elementos da BNCC e da BNC-Formação utilizados para fundamentação dos cursos, destacamos:

A BNCC (2018) estabelece o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do EF deve ser a alfabetização das crianças, enfatizando a prática docente nos processos de "codificação" e "decodificação" dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do SEA. [...] A pesquisa Alfabetiza Brasil levou à definição de um padrão associado a habilidades básicas de leitura e escrita que foram desenvolvidas por um estudante alfabetizado, próximo do que é, hoje, estabelecido pelos sistemas de avaliação de estados e municípios (PC03.24).

Serão explorados temas cruciais que moldam a eficácia do coordenador, incluindo gestão escolar [...]; Sobre a atuação do (a) coordenador (a), a presente proposta de formação propõe a instrumentalização de saberes [...]. As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos docentes, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC, visando a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes [...] (PC04.24).

[...] um curso que permita ampliar as habilidades do corpo docente e seu conhecimento a respeito importante para análise da sociedade, seja trabalhada junto ao corpo discente. [...] permitirá na prática a elaboração de conteúdos interdisciplinares entre os professores, contemplando as propostas educacionais vigentes, especialmente a BNCC, o Currículo em Movimento e a política dos ciclos (PC05.24).

Apresenta-se como possibilidade de abordar as competências previstas na BNCC [...] o curso configura-se como possibilidade de apresentar conceitos da BNCC Geografia tendo em vista a carência da instrumentalização, teórica e metodológica, no campo da Geografia (PC06.24).

A BNCC estabelece que o desenvolvimento integral dos indivíduos, no que diz respeito à educação escolar, realizar-se-á à medida que se "[...] assegura aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais (grifos no original) [...], que consubstancia, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos (p.60)". Neste sentido, é de fundamental importância enfatizar que tais competências gerais se referem não somente aos conteúdos factuais conceituais, há de serem desenvolvidas, também, competências no âmbito dos conteúdos procedimentais e atitudinais (PC07.24).

Foi possível observar uma mudança de paradigma nos cursos voltados para os professores que atuam como coordenadores pedagógicos nas unidades escolares. Até 2021 os cursos ofertados para este público traziam referenciais calcados no Currículo em Movimento, em seus pressupostos teóricos e apresentavam a compreensão de que a principal função do coordenador pedagógico era contribuir para a formação dos professores nos locais de trabalho, compreendendo esta como um processo coletivo.

Subsidiar a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar com metodologias que instrumentalizem as funções desenvolvidas no espaço de

coordenação pedagógica (compreendido como fruto de uma construção coletiva) e revisitar as orientações sobre a estrutura do sistema educacional, consolidando o papel do coordenador pedagógico (PC06.20).

Christov (2016, p. 9), afirma que a contribuição essencial do Coordenador Pedagógico "está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores" que, segundo Vasconcellos (2019), buscar formas para que a teoria e a prática do professor caminhem em harmonia (PC04.21).

A partir de 2022 há uma maior presença da visão de gestão empresarial na formação do coordenador pedagógico iniciando pela mudança no nome do curso, chamado anteriormente de "Coordenação Pedagógica Anos Iniciais" e "Coordenação Pedagógica Anos Finais" e que passam a chamar "Coordenação Pedagógica - competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional" não havendo mais um curso para cada etapa, mas um único para ambas. Outra mudança foi na compreensão do coordenador pedagógico como parte da gestão escolar, como pode ser observado nos excertos dos anos 2022, 2023 e 2024, entendimento não presente anteriormente.

Entendemos que a coordenação pedagógica é uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente [...] (Piletti, 2016). [...] **Percebemos, assim, que o papel do coordenador pedagógico na gestão educacional é muito mais prático que teórico.** [...] como articulador do processo educativo, ele deve fornecer instrumentos teóricos que fundamentem o saber fazer educativo [...]. Discutir sobre o papel do coordenador pedagógico frente às transformações sociais e tecnológicas, onde o espaço de coordenação colabora com o fazer remoto ou virtual (PC10.22, grifos nossos).

Articular estratégias e conhecimentos que permitam o desenvolvimento de competências necessárias para o desenvolvimento de habilidades, atendendo necessidades profissionais e prática docente, com fulcro nas aprendizagens. **Otimizar a infraestrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis; fortalecer a cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar;** incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar o direito à educação; planejar o ensino, sabendo como selecionar as estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações; conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação do profissional atuar profissionalmente observando as normas vigentes e comprometendo-se com as políticas educacionais (PC05.23 grifos nossos).

Serão explorados temas cruciais que moldam a eficácia do coordenador, incluindo gestão escolar [...]. Sobre a atuação do (a) coordenador (a), a presente proposta de formação propõe a instrumentalização de saberes [...]; as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada (Res. CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020) consideram que é exigido do docente um sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global [...]. **As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos docentes, o**

desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC, visando a resignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes [...] (PC04.24 grifos nossos).

Cabe destacar que o coordenador pedagógico no Distrito Federal é um professor eleito por seus pares nas unidades escolares, que não recebe nenhuma gratificação, não compõe a equipe gestora das escolas e suas atribuições são no campo pedagógico e não administrativo, sendo uma das principais atribuições deste a formação continuada no local de trabalho.

A mudança de paradigma na formação continuada dos professores que atuam como coordenadores escolares indica uma mudança na compreensão do papel do coordenador que passa a operar na lógica gerencialista da otimização e eficácia para alcance das metas estabelecidas pelas avaliações de larga escala. Tais demandas exigem um trabalho pautado pelos conteúdos destas avaliações, calcadas nas habilidades e competências da BNCC, o que estrangula o processo de ensino aprendizagem por desrespeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e o contexto social local, visto que o trabalho se dá frente às exigências das avaliações e não das necessidades dos estudantes.

Embora a BNCC e a BNC estejam mais presentes nos referenciais teóricos e no direcionamento do conteúdo dos cursos de maneira geral devido ao movimento intermediado pelo Estado que a impõe enquanto política nacional e cria as exigências para que os referenciais teóricos destas políticas se tornem a base dos processos educativos e formativos, nos chamou atenção neste eixo o movimento de disputa epistemológica encontrado nas propostas de cursos.

A presença do referencial teórico dos pressupostos do Currículo em Movimento e de suas teorias críticas – Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural - permanece forte nas propostas dos cursos analisados. Ainda que também estejam presentes elementos da política imposta pela BNCC e BNC, de formação técnica voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, é possível apurar que estas são empregadas cautelosamente de maneira que comprometam o mínimo possível dos elementos necessários ao processo de formação crítica que encontra respaldo no Currículo em Movimento e nas Diretrizes de Formação Continuada.

Assim, em muitas propostas nos deparamos com o conflito entre a proposta que se quer para a formação continuada e a política imposta para ela, mostrando que a **formação continuada de professores constitui campo de disputa no movimento de luta das classes.**

A BNCC (2018) estabelece o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do ensino fundamental deve ser a alfabetização das crianças, enfatizando a prática docente nos processos de “codificação” e “decodificação” dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. [...] A partir da Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no 1º semestre de 2023, compreendeu-se, em termos qualitativos, quais são as características de um estudante considerado alfabetizado e estabeleceu-se critérios para a alfabetização dos estudantes brasileiros. [...] De acordo com os padrões estabelecidos pela pesquisa [...] o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) [...]. Neste sentido, a SEEDF, em resposta ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada institui o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal - Alfaletando, propondo ações concretas que subsidiem a prática pedagógica dos profissionais de educação [...] de modo que, ao final do 2º ano, a criança consolide o processo de alfabetização na perspectiva do letramento (PC03.24 grifos nossos).

Para além do movimento de disputa epistemológica foi possível ainda verificar um **movimento de resistência** em algumas propostas que, apesar da imposição dos referenciais da BNCC e da BNC-Formação, mantiveram seus **referenciais calcados unicamente nas teorias críticas fundamentando-se nos pressupostos teóricos Currículo em Movimento e nas Diretrizes de Formação Continuada**, apontando elementos para uma formação continuada de professores crítica, com perspectiva emancipadora tanto no referencial teórico, quanto nos conteúdos elencados.

A fim de garantir a anonimização dos formadores optamos por não divulgar excertos destas propostas de cursos, indicando somente a codificação, conforme a tabela:

Tabela 5: Número de cursos que não utilizam a BNCC no referencial teórico por ano.

ANO	CÓDIGO DOS CURSOS	Nº DE CURSOS/ ANO	PERCENTUAL
2018	Nenhum curso utilizou BNCC/BNC-Formação em seu referencial teórico	05	100%
2019	PC01.19; PC04.19; PC09.19; PC02.19	09	44,44%

2020	PC02.20; PC03.20; PC04.20	15	20%
2021	PC01.21; PC02.21; PC03.21; PC05.21; PC07.21; PC08.21; PC12.21; PC14.21; PC15.21; PC16.21	21	47,61%
2022	PC01.22; PC04.22; PC06.22; PC07.22; PC15.22; PC09.22	19	31,57%
2023	PC04.23; PC06.23; PC09.23; PC10.23; PC11.23; PC13.23	12	50%
2024	PC01.24; PC02.24	07	28,57%

Elaborado pela autora.

O movimento de luta e resistência na formação continuada analisada se fez presente ainda nos documentos construídos coletivamente pelos formadores para enfrentamento de práticas pautadas no autoritarismo de gestores da instituição.

7.4 Da Avaliação nos cursos

No ano de 2018 a forma de avaliação dos cursistas nos cursos analisados esteve pautada na frequência mínima exigida para a certificação (75%) e na participação destes nas atividades propostas pelos professores formadores, de modo que cada formador definia quais atividades os cursistas deveriam realizar ao longo do curso, não sendo necessário especificá-las nas propostas.

Em 2019 o Projeto Aprender Sem Parar instituiu uma forma padronizada de avaliar os cursistas que incluiu a frequência mínima e o desenvolvimento do Projeto Integrador - “uma ação a ser desenvolvida no âmbito da unidade escolar, devendo estar alinhado à Proposta Pedagógica da escola” (Distrito Federal, 2019). Assim, os cursistas identificavam problemas e/ou dificuldades em suas unidades escolares e desenvolviam uma proposta para contribuir na resolução de tal situação utilizando os conhecimentos abordados no curso.

Com o advento da pandemia o ano de 2020 apresentou uma quebra na realização do Projeto Integrador e a avaliação dos cursistas voltou a se pautar na frequência (encontros síncronos) e na realização das atividades propostas que incluíam horas online, para realização de atividades no AVA (ambiente virtual de aprendizagem), e horas indiretas (assíncronas), para realização das diferentes atividades propostas nos cursos, como: leituras de textos diversos, elaboração de

artigos, atividades audiovisuais, projeto interventivo nas UEs e demais ações que não as realizadas em formato online), o que se repetiu no ano de 2021 no qual os cursos permaneceram no formato EAD durante todo o ano.

No ano de 2022, com a elaboração da primeira versão da Matriz de Formação Continuada da EAPE, além da frequência foi instaurado o PIL - Projeto Interventivo Local - com o objetivo de que os cursistas voltassem a desenvolver projetos para problemas encontrados em seus locais de trabalho com base nos cursos realizados. Porém, esta proposta encontrou limites conforme aponta a versão revisada da Matriz de Formação Continuada da EAPE.

Inicialmente essa Matriz de Formação propôs a criação de uma estratégia designada Projeto Interventivo Local (PIL) a fim de contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos cursistas, consequentemente dos estudantes, e promover a necessária articulação entre a teoria e a prática profissional. Assim este documento propõe a realização de uma atividade que reflita em sua práxis. Ao executar o PIL, em 2022, percebeu-se que existiam casos na formação continuada que necessitavam de adequações no formato das entregas, como por exemplo, as formações relacionadas à aptidão para atuação no ensino especial, tornando necessário a adoção de uma política mais ampla e diversificada na utilização do modelo proposto, avançando para a formulação e implementação da agora denominada Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD) (Distrito Federal, s/d, p. 36).

Assim, nos anos de 2023 e 2024 as propostas de cursos apontam como formas de avaliação a frequência e o desenvolvimento da PRAD.

A PRAD constitui-se, dessa forma, em uma proposta de aplicação das aprendizagens apreendidas no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas a superar a(s) problemática(s) encontrada(s) em seu cotidiano profissional, por ele identificada(s) por meio da dialética reflexão-prática-avaliação-reflexão, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens. A PRAD objetiva a intervenção prática no problema real observado em seu campo de atuação, seja no âmbito da sala de aula ou em outros espaços de atuação dos servidores da SEEDF, buscando a melhoria para as aprendizagens dos estudantes ou a melhoria dos indicadores de gestão, quando for o caso. A PRAD é parte integrante da avaliação do cursista. Projetar significa planejar, e, para projetarmos algo é necessário primeiramente diagnosticar os problemas a serem enfrentados. Logo em seguida, deve-se identificar uma problemática que possa ser confrontada para que ocorram mudanças na realidade que sofrerá a intervenção. A Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação, metodologia que defende que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (Thiollent, 2009). A EAPE apresenta a PRAD, portanto, como estratégia pedagógica que visa assegurar a perspectiva dialética prática-teoria-prática nos processos de formação continuada desta Subsecretaria. É organizada em cinco momentos: i)

identificação de um problema que pode ser de natureza interdisciplinar; ii) planejamento de ações interventivas; iii) desenvolvimento de atividades e/ou estratégias para mitigar ou superar o problema; iv) análise dos resultados e v) compartilhamento da reflexão do projeto desenvolvido. A PRAD é, portanto, parte constitutiva dos Percursos. A perspectiva dialética prática-teoria-prática que caracteriza a PRAD está amplamente documentada no Currículo em Movimento, que, por sua vez, é baseado, também, na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012). Nessa abordagem, destaca-se a interação entre saberes comuns com saberes formalmente constituídos que integram o currículo escolar. O que se defende com a implantação da elaboração e aplicação da PRAD é tornar a formação continuada também um espaço de experimentação, no qual a pesquisa, a intervenção e a reflexão possam produzir mudanças de curto e médio prazo. (Distrito Federal, s/d, p. 36).

Consideramos que a forma de avaliação dos cursos após o Projeto Aprender Sem Parar passou a se preocupar mais sistematicamente com as intervenções nos locais de trabalho e ao longo dos anos foi se aprofundando a compreensão da necessidade de que os cursos sejam espaços onde os professores possam trazer situações concretas de suas vivências e construir, com base nos conhecimentos trabalhados, propostas para intervirem em suas diferentes realidades. Embora isso seja um avanço, os relatórios precisam ser postados no AVA e nem todos os cursos apontam um momento para socialização dos processos construídos pelos cursistas nas unidades escolares tornando este um processo individual que não favorece a construção coletiva de conhecimentos.

Entendemos que a necessidade de postar o projeto no AVA segue a lógica de aumento dos mecanismos de controle sobre processo do trabalho do professor, bem como possibilita medir o desempenho do curso, do formador e dos cursistas, na **lógica gerencialista de gestão pública** que retira a autonomia do professor sobre o trabalho docente e o coloca refém do formato estabelecido fora do seu processo de trabalho. De acordo com Hypolito (2011)

A introdução de novas tecnologias no trabalho docente, tais como computação, internet, transformam o trabalho no sentido de um maior acúmulo de atividades⁸⁴. [...] Mais tempo é dedicado ao trabalho fora da escola, tanto para o preenchimento de formulários burocráticos, como para o trabalho pedagógico já que o professorado tem mais acesso em casa para realização de pesquisas, tanto em sua biblioteca como em sítios na internet (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZLI, 2009). [...] As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e

⁸⁴ Ver Del Pino, Vieira e Hypolito (2009). Nota do autor.

buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. [...] O objetivo de toda reforma, e isso não escapa das reformas neoliberais, é obter o controle efetivo na sala de aula. Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. No entanto, isso não seria suficiente se não houvesse alguma estratégia para melhor avaliar o professorado. Para isso, além das reformulações curriculares nos cursos de formação, mais voltadas para a construção de currículos práticos [...]. Por fim, destaco que a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente (Hypolito, 2011, p. 70-74).

Uma avaliação na perspectiva formativa demanda que o formador leia as intervenções realizadas nas unidades escolares e tenha espaço-tempo para debater com os cursistas os processos construídos o que permitiria tornar este trabalho um movimento de aprendizagem e construção de conhecimentos um processo coletivo.

7.5 Da Oferta dos cursos por etapas

A seguir, apresentamos o número de cursos e turmas ofertados para as etapas dos Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) entre os anos de 2018 e o primeiro semestre de 2024.

Tabela 6: Oferta de cursos, por etapas e nº total de turmas por ano.

ANO	Nº TOTAL DE CURSOS	Nº CURSOS POR ETAPA	Nº DE TURMAS
2018	05	AI: 04 AF: 03 Dos 5 cursos ofertados 2 atendiam ambas as etapas.	15
2019	09 (08 além do ASP)	AI: 08 AF: 02 Apenas 01 curso além dos percursos do ASP atendia aos AF.	116 98 no ASP distribuídas nas 14 Regionais de Ensino
2020	15	AI: 13 AF: 09 Dos 15 cursos ofertados 7 atendiam ambas as etapas.	72
2021	21	AI: 08 AF: 14 Pela primeira vez a	111

		maior oferta está para os anos finais. Dos 21 cursos ofertados 1 atendia ambas as etapas.	
2022	19	AI: 15 AF: 11 Dos 19 cursos ofertados 7 atendiam ambas as etapas.	54
2023	12	AI: 09 AF: 07 Dos 12 cursos ofertados 4 atendiam ambas as etapas.	53
2024 (1º semestre)	7	AI: 04 AF: 06 Dos 7 cursos ofertados 3 atendem ambas as etapas e pela segunda vez a maior oferta está para os anos finais.	132 104 do Programa Alfaletrando - MEC

Elaborado pela autora.

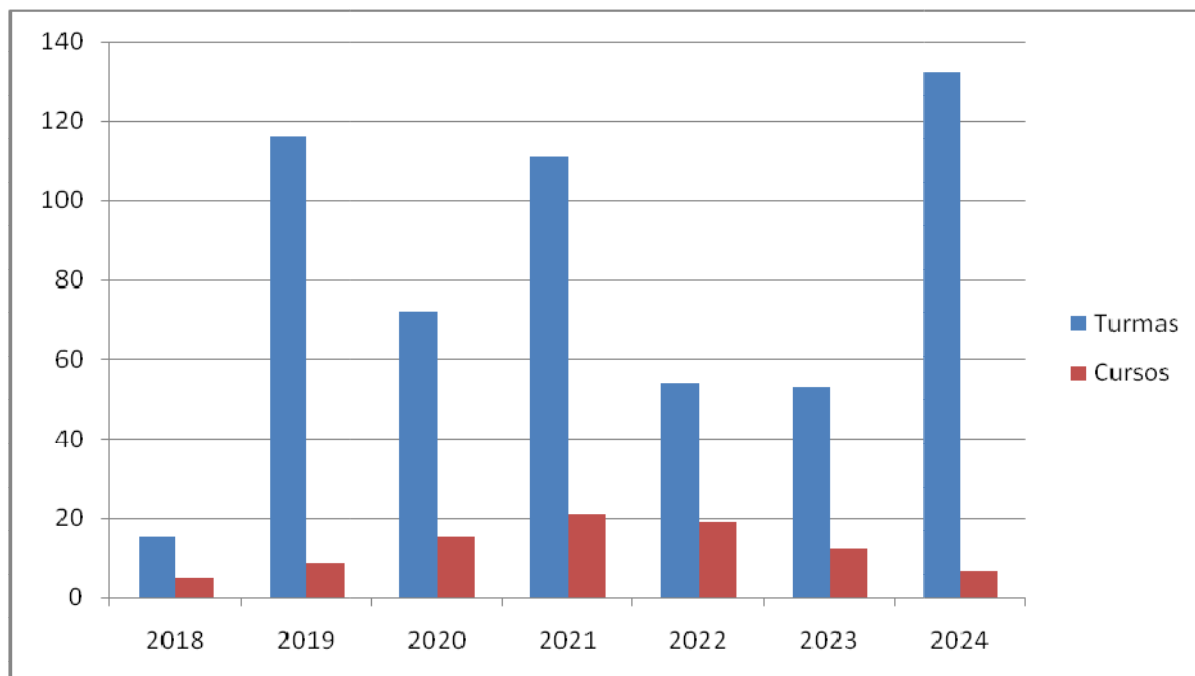
Embora no ano de 2018 estivesse em curso o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, programa que foi realizado em todas as regionais de ensino do Distrito Federal, o número de turmas não constava nos arquivos disponibilizados.

É possível observar a crescente oferta no número de cursos durante os anos da pandemia impulsionados pela necessidade de oferecer suporte ao trabalho remoto já que as chamadas metodologias ativas, o uso das ferramentas e recursos digitais foram conteúdos presentes em todos os cursos do período. Da mesma forma, a busca por tal formação também resultou no aumento das turmas neste período, pois além da necessidade de se apropriar de conhecimentos que contribuíssem com o desenvolvimento das aulas virtuais, a possibilidade de realizar todos os cursos em formato virtual favoreceu a participação de mais professores.

Fora do período pandêmico podemos observar que nos anos em que foram desenvolvidos programas de governo para a formação continuada também houve aumento no número de turmas. Em 2019, antes da pandemia, o Projeto Aprender Sem Parar - único projeto de formação continuada própria do Distrito Federal encontrado no período analisado, contou com 98 turmas. Em 2024, no pós-

pandemia, o Alfaletando - vinculado ao programa nacional para professores alfabetizadores do MEC, contou com 104 turmas.

Gráfico 5: Cursos e turmas por ano - GETEB



Elaborado pela autora.

Ambos os fenômenos, aumento de turmas e de cursos no período pandêmico, podem ser compreendidos pelas mudanças trazidas por esta já que o formato de curso EAD facilita a participação dos professores de todas as regionais de ensino a qualquer curso ofertado o que não ocorre no formato presencial, pois, considerando as distâncias entre muitas das regionais de ensino do Distrito Federal, como Planaltina, Brazlândia, São Sebastião, Gama, Santa Maria, Ceilândia, Samambaia, o tempo de deslocamento entre a EAPE e as unidades escolares não permite que os professores estejam presentes nos cursos e nas escolas em seus respectivos horários de regência de modo que muitos professores optam por formações ofertadas em suas regionais ou por oficinas que possam ser realizadas nas próprias escolas.

No entanto, no pós-pandemia mesmo com o retorno ao presencial, podemos observar que a quantidade de turmas atendidas é maior que o número de turmas atendidas antes da pandemia, pois o hibridismo com um número reduzido e espaçado de encontros presenciais contribui para tal. Fica o questionamento se este formato de formação continuada tem contribuído para a melhoria das aprendizagens

ou apenas abarca mais pessoas que buscam na formação continuada tanto mais conhecimento para seu trabalho, quanto possibilidade de crescimento na carreira, elementos não passíveis de serem analisados somente por meio das propostas de cursos e que podem ser levantados em outro estudo.

Por fim, o último eixo analisado nas propostas cuidou das áreas de conhecimento em que foram ofertados os cursos conforme vemos a seguir:

Tabela 7: Áreas de oferta de cursos para os anos iniciais por ano.

Anos Iniciais	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	TOTAL
Alfabetização	PNAIC	1 + ASP	1	2	3	2	1 Alfa letrando	12
Ed. Física	1	2	1	1*	1*	1*	2*	9
Matemática	PNAIC	ASP	1	1	2	2	-	8
Ciências da Natureza	1	1	1	1	2 Sendo 1 para ambas as etapas	1*	-	7
Coordenação Pedagógica	1*	-	1	1	1*	1*	1*	6
Artes	-	-	-	1	2 Sendo 1 para ambas as etapas	1* Eixo dança	-	4
Avaliação	1*	1	2*	-	-	-	-	4
Literatura	-	1	1	-	-	-	-	2
Língua Portuguesa (4º/5º anos)	-	-	1	-	-	-	-	1
Pedagogia Waldorf	-	1	-	-	-	-	-	1
Práticas Inovadoras	-	-	1	-	-	-	-	1
Gsuíte (Google Educação)	-	-	1*	-	-	-	-	1
Prod. de Material Didático (recursos digitais)	-	-	1*	-	-	-	-	1
Moodle	-	-	1*	-	-	-	-	1
Suplementação das Aprendizagens****	-	-	-	1	-	-	-	1
Ed. Integral	-	-	-	-	1	-	-	1
Incompatibilidade idade/ ano	-	-	-	-	1	-	-	1
Comunidades de Aprendizagem	-	-	-	-	1*	-	-	1
OTP AI	-	-	-	-	-	1	-	1

(*) Mesmo curso ofertado para ambas as etapas. (****) Estabelecido pela Portaria nº 445 de 08 de setembro de 2021 para atender as professoras gestantes durante a pandemia. Elaboração própria.

Tabela 8: Áreas de oferta de cursos para os anos finais por ano.

Anos Finais	2018	2019**	2020	2021	2022	2023	2024	TOTAL
Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso)***	-	-	-	3	1	2	2	8
Coordenação Pedagógica	1*	-	1	1	1*	1*	1*	6
Ed. Física	-	-	-	1*	1*	-	2*	4
LEM (Língua Estrangeira Moderna)	1	-	-	3	-	-	-	4
Ciências da Natureza (Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo)***	-	-	-	1	1*	1*	-	3
Avaliação	1*	-	2*	-	-	-	-	3
Literatura	-	-	1	1	-	-	-	2
Artes	-	-	-	-	1*	1* Eixo dança	-	2
Ciclos de Aprendizagem	-	1	-	-	-	-	1	2
Conectando Práticas exitosas do ensino remoto	-	-	-	1	1	-	-	2
Matemática	-	-	-	1	-	-	-	1
Tópicos de Astronomia (parceria com Planetário de Brasília)	-	-	-	-	1	-	-	1
Matriz de Referência (escolas cívico-militares)	-	-	-	1	-	-	-	1
Suplementação das Aprendizagens (LP)****	-	-	-	1	-	-	-	1
Práticas Regenadoras (Cultura da Paz)	-	-	-	-	1	-	-	1
Incompatibilidade idade/ano	-	-	-	-	1	-	-	1
Comunidades de Aprendizagem	-	-	-	-	1	-	-	1
OTP AF	-	-	-	-	-	1	-	1
Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	-	-	0

(*) Mesmo curso ofertado para ambas as etapas. (**) Oferta de cursos concentrada no ASP, sem cursos específicos nas áreas. (***) Conforme organização curricular do Currículo em Movimento do DF. (****) Estabelecido pela Portaria nº 445 de 08 de setembro de 2021 para atender as professoras gestantes durante a pandemia. Elaborado pela autora.

Com este levantamento foi possível constatar a **falta de continuidade na oferta dos cursos** já que muitos tiveram uma única oferta no período pesquisado. Da mesma forma, observamos que os cursos que apresentam maior regularidade na oferta são aqueles desenvolvidos pelos programas de formação continuada do MEC com adesão da Secretaria de Educação.

Para além deste fenômeno, verificamos que algumas áreas como Educação Física, Matemática e Ciências da Natureza para os Anos Iniciais e Ciências Humanas - História e Geografia, para os Anos Finais, possuem uma consistente oferta de cursos no período analisado. Assim, constatamos que estas áreas possuem um mesmo formador em todos os anos, como é o caso da Educação Física e História, ou em quase todos, como nas Ciências da Natureza, o que nos permite aferir que as áreas de oferta dos cursos também dependem da permanência ou não dos formadores na instituição.

No entanto, embora estas áreas tenham sido contempladas anualmente na oferta de cursos, verificamos poucas mudanças nos conteúdos dos cursos ao longo dos anos de modo que estes não possuem diferentes níveis de aprofundamento. Já os programas de Alfabetização, desenvolvidos em parceria com o governo federal, possuem diferentes etapas sendo a primeira pré-requisito para a segunda, o que, a nosso ver, favorece a formação continuada, pois além de permitir ao cursista uma continuidade nas reflexões sobre o fazer pedagógico, é um elemento que constitui estímulo para que este siga se aprofundando.

Novamente nos deparamos com a fragmentação na formação continuada de professores que, embora seja uma política pública, não apresenta continuidade em seus programas contrariando justamente a proposta de ser contínua. Verificamos cursos que se repetem ano após ano sem qualquer modificação ou aprofundamento, da mesma forma cursos que são ofertados uma única vez. Mesmo o Projeto Aprender Sem Parar, ressaltamos, único projeto próprio do DF sem vinculação com programas nacionais no período analisado, foi descontinuado logo no ano seguinte à sua implementação por troca de governo.

Se considerarmos que para ser formação continuada precisamos que os assuntos/ temas/ conteúdos sejam abordados em diferentes níveis proporcionando

um tempo-espaço aos professores para refletirem coletivamente nos cursos e em suas escolas a partir dos elementos construídos nos cursos, de forma que com seus pares possam buscar propostas para as dificuldades encontradas em sua realidade, e de volta ao curso, esse primeiro movimento deve ser retomado em um novo momento de reflexão que permitirá aprofundar as discussões vinculando-as às questões mais amplas que favoreçam compreender o mundo com uma perspectiva classista em um movimento que busca consolidar uma práxis pedagógica; então, temos diante de nós uma formação que se encontra estagnada, num repetir de cursos que partem sempre do mesmo ponto, sem proposta de continuidade ou aprofundamento.

Nesta perspectiva, não temos alcançado a formação continuada proposta nas Diretrizes de Formação Continuada que, ancorada em Curado Silva (2014), aponta

A formação continuada, na concepção crítico-emancipadora, em que se entende a realidade como contraditória e dialética, apresenta uma crítica à visão pragmatista da formação dos profissionais da educação ao afirmar que esta deve ir além da instrumentalização para a ação, favorecendo o desenvolvimento para o desenvolvimento de uma visão de mundo que transcenda o imediatismo do presente, que possibilite o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e que favoreçam a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo (Distrito Federal, 2018, p. 35).

Uma formação continuada que favoreça a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem possibilitando que se tornem capazes de entender, interpretar e intervir no mundo em que vivem na perspectiva de superação da sociedade de classes.

8. Considerações Finais

*Vê como um fogo brando funde um ferro duro
 Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
 Que há sol nascente avermelhando o céu escuro
 Chamando os homens pro seu tempo de viver
 E que as crianças cantem livres sobre os muros
 E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
 E que o passado abra os presentes pro futuro
 Que não dormiu e preparou o amanhecer...*
 Taiguara, 1973.

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA teve por objetivo geral compreender a formação continuada nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico e por objetivos específicos: a) caracterizar a relação capital-educação na qual se insere a formação de professores; b) apontar o processo de desenvolvimento da formação continuada no Brasil, as concepções e as forças em disputa no campo da formação de professores; e c) analisar a relação dos aspectos da formação continuada de professores da educação básica do Distrito Federal, nas etapas dos anos iniciais e anos finais no período pós-pandêmico.

Considerou-se, neste estudo, formação continuada como a ação intencional e planejada desenvolvida não apenas com o objetivo de propiciar a construção de conhecimentos necessários à sua prática, mas que favoreçam a apreensão de elementos que contribuam para a superação de uma leitura de mundo fragmentada, que compreenda a educação em sua totalidade, na relação com as dimensões político-econômicas do sistema de produção capitalista, entendendo estas como relações dialéticas na qual a educação é determinante sem deixar de ser determinada pela estrutura do modo de produção vigente, propiciando então, a elevação do grau de consciência de classe do professor, pois, só assim o trabalho docente se dará na perspectiva da emancipação humana.

Desta forma, a concepção de formação continuada defendida neste trabalho se ancora na epistemologia da práxis, que compreende a unidade teoria-prática em

uma relação intrínseca na qual a teoria se nutre da prática que visa intervir na realidade na perspectiva de um novo projeto societário (Curado Silva, 2019).

A formação continuada, assim, constitui um tempo-espço de troca e construção de conhecimentos a partir de reflexões críticas e coletivas que consideram a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, sem desconsiderar os elementos sociais, políticos e econômicos que determinam tal realidade. Portanto, a formação continuada que se propõe exige espaços de formação e formadores que possuam conhecimento sobre a realidade das unidades escolares e uma perspectiva classista de formação a fim de contribuir para a formação de professores emancipados e emancipadores, que realizam o trabalho pedagógico na perspectiva da formação integral do ser, a qual prescinde a superação da sociedade de classes.

Compreendendo a formação continuada como elemento essencial para o aprimoramento crítico do trabalho docente e para a valorização dos professores, nosso objetivo geral foi alcançado ao analisarmos as propostas de cursos elaboradas pelos formadores da EAPE. Cruzando os dados dos períodos pré-pandemia - pandemia - pós-pandemia foi possível verificar o aprofundamento das políticas neoliberais que favorecem a acumulação capitalista em detrimento do bem-estar social e da formação humana.

Impulsionados pelas políticas de padronização curricular da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores - BNC-Formação - que se deram pela articulação dos empresários privatistas do campo da educação, organizados e representados pelo Todos Pela Educação, sob a coordenação pelo Movimento Pela Base - o governo do Distrito Federal vem aprofundando políticas que operam no desmonte da formação continuada de professores e no aumento dos mecanismos de controle do processo de trabalho e de responsabilização, estabelecendo uma gestão pública calcada no gerencialismo com vistas ao mercado abrindo caminho para a privatização, em consonância com o movimento nacional.

O primeiro e o segundo objetivos foram respondidos por meio da análise bibliográfica, revisão de literatura em Triviños (1987), e nos permitiu compreender as determinações da superestrutura que incidem sobre a educação e, por conseguinte,

na formação de professores. A revisão de literatura revelou a sintonia entre os movimentos do processo de desenvolvimento da formação continuada de professores com os processos de desenvolvimento industrial e tecnológico do Brasil, permitindo a apropriação de elementos que constituem as muitas determinações da formação continuada dos professores.

O terceiro objetivo foi alcançado por meio das análises das propostas de cursos elaboradas pelos formadores da EAPE e ofertados pela GETEB/EAPE para os professores das etapas dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Da análise emergiram as categorias: a) processo de plataformização da formação continuada; b) processo de fragmentação e aligeiramento da formação continuada; c) falta de continuidade na oferta de cursos; d) lógica gerencialista na gestão pública; e d) a formação continuada constitui campo de disputa de diferentes projetos societários.

Estas categorias permitiram compreender o nosso objeto para além da aparência, evidenciando uma política local em consonância com os processos de reconfiguração do trabalho na perspectiva da acumulação capitalista por meio de mecanismos de padronização da formação continuada no movimento de aumento da tecnologização do processo que favorece o aumento do controle sobre o trabalho docente, retirando a autonomia do formador, impondo-lhe o ritmo de trabalho por meio da plataformização, além de estabelecer a individualização como forma de trabalho, já que cada formador realiza a maior parte de seu trabalho em casa, o que opera em favor da responsabilização destes pelos resultados.

Neste movimento, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual se impõe como em períodos anteriores da história da educação e da formação de professores trazendo novamente uma formação calcada na técnica e na aquisição de ferramentas que, se corretamente aplicadas em sala de aula, levarão ao alcance das metas estabelecidas para a educação - modelo de formação que se assemelha ao processo de produção fabril. Esta ação possibilita ainda a privatização da educação pública por meio da venda de softwares, de plataformas, de materiais didáticos e manuais e até da formação de professores, colocando os professores em uma posição de operador ao qual basta se apropriar das técnicas para utilizar as ferramentas. Tal perspectiva aponta para a produtividade como objetivo - alcance de

resultados, e não o processo ensino-aprendizagem e se este não é o objetivo principal da educação, o da formação também não será propiciar espaços que favoreçam a construção coletiva de conhecimentos que visam à emancipação humana, de modo que quanto mais fracionado for o trabalho docente, mais o professor será um aplicador de recursos em sala e mais desvalorizado será o seu trabalho.

No entanto, a análise também revelou que o espaço de formação continuada no Distrito Federal se constitui espaço de luta e resistência dos formadores que se articulam e constroem coletivamente formas para enfrentar o avanço das políticas que operam contra a educação, portanto, embora governos e empresários avancem no aprofundamento do desmonte da formação continuada, esta segue sendo um campo em disputa dos projetos de classes.

A formação continuada, assim, é espaço de conflitos em que há avanços e retrocessos conforme a correlação de forças entre os grupos em disputa, sendo um espaço que pode contribuir para o processo de avanço do grau de consciência de classe dos professores de modo a fortalecer a luta por uma educação de caráter emancipador. Para tal, compreendemos que impera a necessidade de professores críticos, comprometidos com uma educação que vise o desenvolvimento integral do ser na perspectiva de superar a sociedade de classes ocuparem este espaço como formadores, pois esta luta não se dá apenas nos enfrentamentos e embates com gestões autoritárias e antidemocráticas, mas principalmente na disputa epistemológica dos cursos, como nos mostrou a análise.

Sobre a disputa epistemológica, cabe destacar a importância dos documentos construídos coletivamente pela categoria - Currículo em Movimento e Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, pois eles se constituem o alicerce que permite uma formação continuada na perspectiva defendida neste trabalho.

Compreendemos os limites dessa pesquisa que teve como foco uma pequena parte da formação continuada desenvolvida na EAPE, sabendo que, para além dos componentes curriculares e das etapas da educação básica, esta desenvolve formações em todos os eixos do Currículo em Movimento e demais

modalidades da educação; limites que apontam o quanto se faz necessário o desenvolvimento de mais pesquisas neste campo.

Em que isso pese, consideramos que a pesquisa traz contribuições ao campo da formação continuada de professores ao evidenciar que a formação continuada no pós-pandemia não retomou os patamares de trabalho anteriores à Covid-19, de modo que os elementos desenvolvidos para a formação continuada durante a pandemia foram incorporados por esta no pós-pandemia, caracterizando uma reconfiguração da formação continuada com o aprofundamento dos mecanismos de controle do processo de trabalho, de padronização, da individualização e responsabilização, da divisão social do trabalho e da lógica gerencialista na gestão pública, fatores que favorecem o desmonte da formação continuada ofertada na rede pública do Distrito Federal e favorece a privatização desta.

Os resultados da pesquisa ainda trazem elementos de resistência a tais políticas construídas pelos formadores que demonstram que o campo da formação de professores se constitui espaço de lutas e disputas entre as classes. Estes elementos contribuem para o fortalecimento do movimento de luta por uma formação continuada de professores com caráter classista, com perspectiva de emancipação humana, que aponte para a superação da sociedade de classes.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. Ideologia do movimento Escola Sem Partido. 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf. Acesso em 14/09/2023.
- AGÊNCIA BRASILIA. Semana de Formação Continuada celebra 35 anos da EAPE. Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2023/08/06/semana-de-formacao-continuada-celebra-35-anos-da-eape/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.
- AGÊNCIA BRASILIA. Ensino mediado: professores participam de cursos e lives. 2020. Disponível em <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/06/12/ensino-mediado-professores-participam-de-cursos-e-lives/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.
- ALVES, A. I. Movimentos sociais e educação: discutindo a formação humana. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2018.
- ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Documento Final. XI Encontro Nacional. Florianópolis-SC, 2002. Disponível em <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2023.
- ANFOPE. Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2023.
- ANPED. Uma formação formatada - Posição da ANPED sobre o “Texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 11 de outubro de 2023.
- ARAUJO, A. C. de. Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- BALL, Stephen J. Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOTTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: MEC, 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 27 de setembro de 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de setembro de 2023.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 3276/99. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. . Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes, funcionamento. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11301/2006. . Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 11502/2007. Brasília, DF: MEC. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº12056/2009. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC. 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Lei nº 6755/2009. Brasília, DF, DF: MEC. 2009. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 26 de outubro de 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 28 de setembro de 2023.

BRASIL. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, DF: MEC. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

BRASIL. Parecer CNE 14/2020: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC. 2020. <http://uncmepe.org.br/download/parecer-cne-cp-no14-2020/>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação. Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3347/portaria-mec-n-882>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

BRESSER PEREIRA, L. C. As duas formas de capitalismo: desenvolvimentista e liberal econômico. Artigo originalmente apresentado na Conferência SASE, Milão, 2013.

CALDAS, I. F. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. VII CONEDU. Escolas em tempos de conexões. vol. 2, p. 1668-1690, 2021.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A Revolução Burguesa no Brasil. In D'Incao, Maria A. O Saber Militante. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de La transformacion productiva com equidad. Santiago, 1992.

CERQUEIRA, L. Florestan Fernandes - vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHAUI, M. (30 de janeiro de 2017). O retrato de uma catástrofe. Disponível em Jornalistas Livres: https://m.facebook.com/jornalistaslivres/videos/o-retrato-de-uma-cat%C3%A1strofe/475162479274301/?_rdr. Acesso em 14 de setembro de 2023.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M C. S.; SOUZA, M. B.; CABRAL, M. C. R. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. Esp. 13, n. 3, p. 2041-2056, 2018.

CRUZ, S. P. da S. Professor Polivalente - Profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris editora, 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Stricuto sensu teacher s formation of basic public education on Goiânia: research reality, barriers and possibilities. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

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

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Revista Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS, v. 18 n.2 [31], p. 121–135, set./dez. 2017.

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

CURADO SILVA, K. A. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. Revista Praxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918/5835>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K. A. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. (Orgs.). Brasília: Editora da UnB, 2014.

DANTAS, E. de A. A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof.º Dr.º Wellington Ferreira de Jesus. UCB, 2016.

DEWEY, J. Vida e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. A LDBEM e a Formação de Professores: armadilhas ou conseqüências? In: RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G. de et al. Dez anos de LDB:

contribuições para as políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais. Seminário REDESTRADO, 6. Rio de Janeiro, p. 1-17, 2006.

DINIZ PEREIRA, J. E. Paradigmas Contemporâneos da Formação Docente. In: SOUZA, J. V. A. de. Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Resolução nº 2416, de 10 de agosto de 1988. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2 setembro, 1988. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=4571027c-12b2-37e1-b4bb-dd6309bb9299. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 957, de 22 de novembro de 1995. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 24 novembro, 1995. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma consolidado=48916. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 1.619, de 22 de agosto de 1997. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 25 agosto, 1997. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:distrito.federal:distrital:lei:1997-08-22;1619>. Acesso em 15 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 21.397, de 31 de julho de 2000. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 1 agosto, 2000. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/decreto-n%C2%B0-21.397-de-31-de-julho-de-2000.pdf>. Acesso em 16 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 26 outubro, 2007. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/lei-n%C2%BA-4-036-de-25-de-outubro-de-2007/>. Acesso em 16 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 27.591, de 1º de janeiro de 2007. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2 janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=27591&txtAno=2007&txtTipo=6&txtParte>. Acesso em 16 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 28.007, de 30 de maio de 2007. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 4 junho, 2007. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/dec_28007_07.htm. Acesso em 16 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 22 de dezembro, 2009. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=10063f29-7d33-332b-99e9-2896582e6c2a. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 13 dezembro, 2011. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_norma=70079. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 8 de fevereiro, 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=0891cd02-b934-3457-ad08-cf9075737043. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 54, de 19 de março de 2014. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 21 de março, 2014. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=03dd5a2e-eef9-3078-a8bf-6ed2916a7011. Acesso em 17 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Plano Distrital de Educação 2015 - 2024. GDF: Brasília, 2015. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 36.828, de 22 de outubro. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 23 outubro, 2015. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/BaixarArquivoNorma.aspx?id_file=84dc08d5ef0a394cb2bd83f2002850b8. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 503, de 14 de 2017. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 16 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=aa9906e8-ae7-3c61-bdce-ab2b3f2a4017. Acesso em 8 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 21 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=a6922bcc-eb35-3d2b-a214-3217e223367b. Acesso em 8 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. SEEDF: Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em 9 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Anos Iniciais e Anos Finais. Documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. Disponível em:

https://www.deq.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes_cil/curriculo_em_movimento_ensino_fundamental_2018_2_edicao.pdf. Acesso em 9 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 39.773, de 12 de abril de 2019. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 15 de abril de 2019. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=a3dff9bb-0c16-30a1-8fce-dc56e948d266. Acesso em 9 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Material de divulgação do Programa Escola que Queremos. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Revista InFormação Continuada, ano 1, v. 1, nov. 2019.

Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Revista-Informa%C3%A7%C3%A3o-EAPE-ebook.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. O Canal da EAPE. Documentário EAPE 30 anos. Realizado em 19 de dezembro de 2019. Disponível em

https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=mtHT_cWO3Tg. Acesso em 14 de outubro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta nº 01, de 31 de janeiro de 2019. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 1 de fevereiro de 2019. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Revista InFormação Continuada, Ano 2 - Número 2 -

Fevereiro/2020. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Revista-EAPE-2.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 11 de março de 2020. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=d2971239-edc2-3b6f-9eaf-3dcfac1f9600. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.510, de 12 de março de 2020. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 12 de março de 2020. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=5f8fd3e1-968c-3e28-bdf7-8383006dc3ae. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 14 de março de 2020. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=ab39bb13-2f88-380d-9a01-bf003e6c3ae0. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.583, de 01º de abril de 2020. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 1º de abril de 2020. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=2a6442b2-f983-361d-9689-10be5ed5b330. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 133, 3 de junho de 2020. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 4 de junho de 2020. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=1dbf23a5-a477-34df-81a0-68fab966703b. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decretos de 21 de julho de 2020. (s/n). Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 22 de julho de 2020. Disponível em:

<https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/c4df0d53-ae65-33b3-8b35-62f6af71480b/DODF%20137%2022-07-2020%20INTEGRA.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Circular n.º 5/2021 - SEE/EAPE, Brasília, 28 de janeiro de 2021. Sistema SEI GDF, Processo 00080-00017677/2021-21.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 445, de 8 de setembro de 2021. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 9 de setembro de 2021. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=6aee8f96-7c95-3152-90b4-61a9a784c2a9. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Circular n.º 7/2021 - SEE/EAPE/DIOP, Brasília-DF, 29 de setembro de 2021. Sistema SEI GDF, Processo 00080-00181585/2021-02.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 659, de 02 de dezembro de 2021. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 3 de dezembro de 2021. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=88358a3a-5739-33b0-8aa9-cecbf651f313. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Matriz de Formação Continuada/ Matriz Curricular da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. SEEDF: Brasília, 2022.

Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Matriz-formatada-revisada.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Dados Gerais Censo 2022. Disponível em

<https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 764, de 08 de agosto de 2022. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 9 de agosto de 2022. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=f5f2c7a5-118e-3592-be1a-a26d89bd4dec. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 80, de 27 de janeiro de 2023. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 30 de janeiro de 2023. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=0189bd0b-ce0d-3fdb-81ac-2c0b892adcca. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. EAPE oferece mais de 7000 vagas para cursos. 01/08/ 2023. Disponível em <https://www.eape.se.df.gov.br/eape-abre-mais-de-7-mil-vagas-para-cursos/>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Circular Nº 38/2023 - SEE/EAPE, Brasília, 25 de outubro de 2023. Sistema SEI GDF, Processo 00080-00256634/2023-21.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 16 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/e41b4008-e661-3741-b66e-caadf4b2531f/DODF%20011%2016-01-2024%20INTEGRA.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 46.165, de 21 de agosto de 2024. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 22 de agosto de 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=e5888cf0-2edd-3034-88ca-6f74b7aa75bd. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

EVANGELISTA, O. LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, ano 10, nº 15, 2012.

FERNANDES, F. Brasil em compasso de espera. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FERNANDES, F.. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. (et al). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1987b, p. 31.

FERNANDES, F. O que é revolução. In: Clássicos sobre a revolução brasileira. São Paulo: Expressão Popular, 4ª Ed. 2005.

FERNANDES, F. Pensamento e Ação: o PT e os rumos do socialismo. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, E. F.; SILVA, M. A. O projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. Revista Exitus, v. 9, n. 5, p. 271-300, Ed. Especial, Santarém-PA, 2019.

FLACH, S. F. Influências e determinações para a oferta da escolaridade obrigatória no Brasil. Revista HISTEDBR Online, n. 60, p. 181-199, Campinas, dez.2014.

FONTES, V. Live do canal Educação, Estado Ampliado e Hegemonia – GPEH. Realizada em agosto de 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TMPHa688Ino>. Acesso em 11 de abril de 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC. Formação de professores. Blog da Helena. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em 03 de outubro de 2023.

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Capital humano. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em 27 de setembro de 2023.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, p. 17-34, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO NATURA. Recomposição das Aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da Pandemia. Disponível em <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2022/04/Guia-sobre-Recomposic%C3%A7%C3%A3o-das-Aprendizagens-25.04.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2023.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). Paixão de aprender II. Petrópolis: Vozes, p. 195-210, 1995.

GATTI, B. A. Análise das políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 57-70, 2008.

Gestrado/UFGM. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia- Relatório Técnico. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 701-717, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em 28 de outubro de 2023.

GRAMSCI, A. Análisis de las situaciones. Relaciones de fuerzas. Nueva Antropología, Año IV, No. 15-16, México, 1980.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

JIMENEZ, S.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; Educação para todos e reprodução do capital. Rev. Trabalho Necessário, ano 7, n. 9, p. 1-23, 2009.

JIMENEZ, S.; GOMES, V. C. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. In: COSTA, G. M; PRÉDES, R.; SOUZA, R. (orgs). Crise contemporânea e serviço social. Maceió: EDUFAL, 2010.

KONDER, L. O que é dialética. Ed. 28, São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LAGAR, F. M. G. Formação Continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009-2011): A percepção docente. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. UnB, 2012.

LARA, R. C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? Florianópolis: Em Tese, UFSC, v. 17, n. 2, p. 24-43, jul./dez., 2020.

LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Tese doutorado. USP. São Paulo, SP, 1998.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, L. O. O. Prefácio. In: ALVES, M. M. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação. Organização: Ruy Lourenço Filho. Brasília: INEP, 2001.

MARTINS, A. S. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Reunião Anual da ANPED, 31. Anais, p. 1-16, Caxambú, 2008.

MARX, K. Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores . Publicado em separata em inglês, em Londres, em novembro de 1864, e simultaneamente em alemão, no jornal Social-Demokrat de 21 a 27 de outubro de 1864.

MARX, K. Prefácio à Primeira Edição Alemã do Primeiro Volume de “o Capital”. Publicado pela primeira vez no livro: K. Marx, Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie, Erster Band, Hamburg, 1867. Publicado segundo o texto da 4.ª edição alemã de 1890. Traduzido do alemão. In: Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!", 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/07/25.htm>. Acessado em 22 de setembro de 2023.

MARX, K. O 18 Brumário e as cartas a Kugelmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, K. Prefácio [à crítica da economia política]. In: MARX, K. Para a crítica da economia política e outros escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. Ed. 17, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed., p. 48, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, E. S. N.; SANTOS, C. R. dos. A Formação Continuada de professores (as) no Brasil: do século XX ao século XXI. Revista Humanidades e Educação. v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambigüidades conceituais. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, 2003.

MORAN, José Manuel. Novos caminhos de ensino a distância. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. Estado do Conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NETA, A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas Educacionais no Contexto pós-golpe de 2016. Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. p. 162-174, 2018.

NETTO, J. P. Introdução ao Estudo do Método de Marx. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da autonomia. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 36ª, Anais ANPED, p. 1-15, Goiânia, 2013. Disponível em

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2023.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 44, n. 3, 2019.

OCDE. Organização para cooperação e desenvolvimento econômico. Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Co edição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente em tempos de pandemia - Relatório Técnico. Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DOURADO, L. F.; NETO, A. C.; CURY, C. R. J.; OLIVEIRA, J. F. de; PINTO, J. M. de R.; VIEIRA, L. M. F.; MACHADO, M. M.; GOMES, N. L. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 483-492, maio - ago. 2011.

OLIVEIRA, N. C. de; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, J. M. V. dos. O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações. Conferência: VII Seminário de Pedagogia - SEPED, Cornélio Procopio, 2013. Disponível em https://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_historico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação brasileira: qualificar para competir? São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ GOMÉZ, A I. A Função e a Formação do Professor/a no ensino para a Compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

ROCHA, M. A. dos S. A educação pública antes da independência. In: Universidade Estadual Paulista. Pró Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 32-47, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil colônia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

SACRISTÁN, J. G; GOMÉZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. Educação Continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas na década de 80. 2002. 201 f. Dissertação Mestrado em Educação – UnB, Brasília, 2002.

SANTOS, E. O. dos. A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção. Tese - Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação, Orientador: José Batista Neto, 2010.

SANTOS, C. R.; MORAIS, E. M. BNCC: Fundamentos Epistemológicos para a Formação Docente. In: SANTOS, C. R.; SBRUSSI, M. P. B. P. NEVES, V. L. S. (Org.) BNCC em debate: Como fica a docência? p. 15-32. Curitiba, PR: CRV Editora, 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação, Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI. Dermeval Saviani afirma que golpe retrocedeu a educação para 1940 - Entrevista. 2017. Disponível em <https://appsindicato.org.br/dermeval-saviani-afirma-que-golpe-retrocedeu-a-educacao-para-1940/>. Acesso em 15 de abril de 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, E.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p.89-107, jan./abr., 2013.

SCHÖN, D. Formar Professores Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SILVA, C. O. Formação política e projeto histórico de classe: a trajetória do 13 de maio NEP. Florianópolis - SC: Editora em Debate USFC, 2021.

SILVA, M. A.; CAMARA, M. A.; EVANGELISTA, G. M. A Base Nacional Comum do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. Ponta Grossa: Rev. Olhar de Professor, v. 25, p. 1-20, 2022.

SILVA, R. A. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: Um resgate histórico. EDUCERE. Anais, p. 23439-23447, 2015.

SINPRO-DF. Quadro Negro- Informativo do Sindicato dos Professores no Distrito Federal - Ano XXXII - Nº 171 - Novembro/2011. Disponível em:

https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/11/quadro-negro_n-171_novembro-2011.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Folha do Professor - Informativo do Sindicato dos Professores no DF - Ano XVIII - Nº 176 - Brasília, 15 de maio de 2012. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/05/folha-professor_n176_11.05.12.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Folha do Professor - Informativo do Sindicato dos Professores no DF - Ano XIX - Nº 180 - Abril de 2013. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/04/folha-professor_n-180_abril-2013.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. EAPE realiza programa de formação continuada para 2014. 05/03/2014. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/eape-realiza-programa-de-formacao-continuada-para-2014/>. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Folha do Professor - Informativo do Sindicato dos Professores no DF - Ano XIX - Nº 190 - Novembro de 2015. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Folha-do-Professor-n-190_Novembro-2015.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Manual de Orientação para Greve. 2017. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2017/03/manual_greve_2017.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Defender o Currículo em Movimento – Resistir à BNCC. 09/05/2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/>. Acesso em 14 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Aprovada Lei que cria dia da formação continuada no DF. 14/02/2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/dia-da-formacao-continuada-sera-comemorado-em-10-de-agosto/>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

SINPRO-DF. Semana de formação continuada marca 35 anos da EAPE, 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/semana-de-formacao-continuada-marca-35-anos-da-eape/>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

SINPRO-DF. Pontos do acordo de greve de 2023. Publicado em 19 de agosto de 2024. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/acompanhe-os-pontos-do-acordo-de-greve-conquistados-pela-categoria-3/> Acesso em 16 de janeiro de 2025.

SOBRAL, Prefeito de Sobral destaca importância da preparação de jovens para o empreendedorismo. Disponível em https://www.sobral.ce.gov.br/boletim/2015/b_agosto2015/24.htm. Acesso em 17 de setembro de 2023.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: Saviani, D. *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

STAUFFER, A. de B.; BAHNIUK, C.; VARGAS, M. C.; FONTES, V. Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA). Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professor. Revista Brasileira de Educação. n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em 18 de Outubro de 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Escolas de educação. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 239-259, abr./jun. 1969. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolas.html>. Acesso em 23 de novembro de 2024.

TOLEDO, C. N. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47, p.13-28, 2004.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. BANCO MUNDIAL. Educação primária: documento de política do Banco Mundial. Washington, DC, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre educação – Conferência de Jomtien, 1990. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 29 de abril de 2023.

UNESCO. A declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos. Nova Delhi – Índia: UNESCO, 1993. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em 29 de abril de 2023.

UNESCO. O Marco de Ação Dakar para todos: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacao-paratodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em 29 de abril de 2023.

UNESCO, Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELHO, R. S. As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes: Escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista. Tese doutorado: Orientador Prof.º Dr.º Paulo Sergio Tumolo – UFCS. Florianópolis, SC, 2016.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez. 2009.

VIGOTSKI, L. S. Problemas teóricos e metodológicos de la Psicología. Obras escogidas. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dis, 1997. p. 37. In: VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. p. 15. Org. e Trad. Zoia Prestes, Elizabete Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZEICHNER, Kenneth. A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. Justiça social: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

“Quando os trabalhadores perderem a paciência”

Quando os trabalhadores perderem a paciência

As pessoas comerão três vezes ao dia

E passearão de mãos dadas ao entardecer

A vida será livre e não a concorrência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos

O trabalho deixará de ser um meio de vida

As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras

Nem estados, nem militares para proteger estados

Nem estados para proteger militares prepotentes

Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia

E os namorados farão amor não mercantil

Enquanto é a fome que vai virar indecência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

Não terá governo nem direito sem justiça

Nem juízes, nem doutores em sapiência

Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca

Sem que o humano se oculte na aparência

A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência

Depois de dez anos sem uso, por pura obscelescência

A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:

“declaro vaga a presidência”!

Mauro Iasi

APÊNDICES

Apêndice A - Tabelas do Estado do Conhecimento

Bibliografia anotada

Base de Pesquisa *Scientific Electronic Library Online* – *Scielo*

Tabela 1: Bibliografia Anotada *Scientific Electronic Library Online* – *Scielo*.

Descritor: Precarização do trabalho docente AND pandemia				
Ano	Autor	Título	Nível	Palavras-chaves
2022	Lia Machado Fiuza Fialho; Vanusa Nascimento Sabino Neves.	Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal.	Artigo	Educação; Covid-19; Pandemia; Exclusão digital; Ensino-aprendizagem
2022	Maria da Conceição Ribeiro Troitinho; Ivonilce Brelaz da Silva; Maiana Maia Sousa; Adriana Damascena da Silva Santos; Caio Maximino	Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19.	Artigo	Covid-19; trabalho pedagógico remoto; trabalho remoto emergencial; sofrimento psicológico; precarização do trabalho

Elaborado pela autora.

Base de Pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações CTD – CAPES

Tabela 2: Bibliografia Anotada Catálogo de Teses e Dissertações CTD – CAPES.

Descritor: "Formação continuada" AND pandemia					
Ano	Autor / Orientador	Título	Nível	Palavras-chaves	Instituição
2022	Denise Machado Moraes; Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa	Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia Covid-19: um estudo de caso na perspectiva deocolonial.	Dissertação	Docência; decolonialidade; Covid-19.	Universidade de Caxias do Sul.
2022	Luciana Miyano; Prof ^a . Dr ^a Itale Luciane Cericato	Significações atribuídas por professores da rede municipal de ensino de São Paulo para a formação continuada realizada em tempos de pandemia	Dissertação	Formação de professores; formação continuada de professores; profissão docente; sentidos e significados ensino remoto	UNIFESP
Descritor: Intensificação do trabalho docente AND pandemia					
2022	Tatielly Angelina	Precarização e Intensificação do trabalho	Dissertação	Precarização; intensificação do	Universidade Federal de

	Pires; Prof ^a . Dr ^a . Marilsa Miranda de Souza	docente durante a pandemia Covid-19: uma análise do ensino remoto na EMEB Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá – MT.		trabalho docente; políticas educacionais; ensino remoto.	Rondônia.
Descritor: Precarização do trabalho docente AND pandemia					
2022	Karine Barbosa dos Santos; Prof ^a Dr ^a Arlete Ramos dos Santos	Precarização do trabalho docente em tempos de emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista - BA	Dissertação	Educação no campo; pandemia; trabalho docente; trabalho remoto; precarização do trabalho docente	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Elaborado pela autora.

Base de Pesquisa dos Periódicos da CAPES – CAFÉ

Tabela 3: Bibliografia Anotada Periódicos da CAPES – CAFE.

Descritor: “Formação continuada” AND pandemia				
Ano	Autor	Título	Nível	Palavras-chaves
2021	Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rita Barcelos da Silva	Formação continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre prática docente em tempos e pandemia Covid-19	Artigo	Covid-19; TDICs; ensino a distância; formação continuada
Descritor: Reconfiguração do trabalho docente AND pandemia				
2022	Cleissiane Aguido Gotardo; Ingrid Rodrigues Raposo; Márcia Marlene Stentzler	Percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente em tempos de Covid-19	Artigo	Covid-19; mulher; professora; trabalho feminino
Descritor: Reestruturação do trabalho docente AND pandemia				
2020	Nelson Diniz	Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória	Artigo	Covid-19; reestruturação do trabalho docente; desigualdades educacionais; crise; coronavírus
Descritor: Intensificação do trabalho docente AND pandemia				
2022	Kamylla Dos Santos Borges; Cláudia Helena Silva de Araújo; Alessandro Oliveira	Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás	Artigo	Educação básica; ensino remoto; condições do trabalho docente; pandemia Covid-19

2021	Danyela Martins Medeiros	O teletrabalho durante a pandemia da Covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente	Artigo	Intensificação; jornada de trabalho; Pandemia da Covid-19; trabalho docente
2022	Rosa Maria Exaltação Coutrim; Mônica Maria Teixeira Amorim	A formação de professores em tempos de pandemia, pós-pandemia e conservadorismo político	Artigo	Formação de professores; pandemia; saúde; resistências
2020	Karla Saraiva; Clarice Traversini; Kamila Lockmann	A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente	Artigo	Ensino remoto; escola; docência; Covid-19; Pandemia
Descritor: Precarização do trabalho docente AND pandemia				
2022	Roberto Leher	Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19	Artigo	Crise estrutural; mercantilização da educação; precarização do trabalho docente; pandemia de Covid-19; guerra cultural.
2022	Fabiana Nery de Lima Pessanha; Regina Aparecida Correia Trindade	A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil	Artigo	-----
2021	Renata Guilões Barros Santos; Cláudia Sabino Fernandes; João Gabriel Hübner Gomes; João Henrique Gomes de Farias; Cláudio Nei Nascimento da Silva	Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho	Artigo	Condições do trabalho docente; trabalho e educação; organização do trabalho.
2021	Maiara Raquel Campos Leal; Guilherme de Freitas Leal	Educação em tempos de pandemia: ensino remoto e a precarização do trabalho docente no Brasil	Artigo	-----
2020	Fernanda Fochi Nogueira Insfran; Paulo Afonso Prado; Samela Estéfany Francisco Faria; Thalles Azevedo	A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada	Artigo	Democracia; participação; ensino remoto; autoritarismo; pandemia.

	Ladeira; Tiago Afonso Sentinelli, Waldyr Barcellos Jr			

Elaborado pela autora.

Base de Pesquisa BDTD/ IBICT

Tabela 4: Bibliografia Anotada BDTD/IBICT.

Descritor: "Formação continuada" AND pandemia					
Ano	Autor / Orientador	Título	Nível	Palavras-chaves	Instituição
2022	Luana Rosa de Araújo Silva. / Prof ^a . Dr ^a . Kátia Augusta Curado	Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados	Dissertação	Professores; formação continuada; trabalho docente; práxis docente; educação	Universidade de Brasília - UnB

Elaborado pela autora.

Bibliografia Sistematizada

Tabela 6: Bibliografia Sistematizada.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
1	2022	Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rita Barcelos da Silva	Formação continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de Covid-19	Refletir sobre a formação continuada como subsídio à práxis pedagógica	Artigo
Metodologia: Ensaio teórico aportado em Antunes (2014), Bauman (1999), Freire (1996, 2001), Morin (2011, 2015), Nóvoa (2002, 2009, 2017), Hall (2001)					
Resultados: O primeiro deles diz respeito à formação continuada, que precisa servir de subsídio à práxis pedagógica, ante as incertezas de uma sociedade globalizada e tecnológica. O segundo refere-se às TDICs, ferramentas indissociáveis desse novo modelo de sociedade pós-moderna. E o terceiro nos remete à popularização da ciência, pois as transformações provocadas pelos avanços no campo científico precisam fazer sentido para aqueles que experimentam de sua produção – a sociedade.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
2	2022	Cleissiane Aguido Gotardo; Ingrid Rodrigues Raposo; Márcia Marlene Stentzler	Percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente em tempos de Covid-19	Refletir sobre a formação continuada como subsídio à práxis pedagógica.	Artigo
Metodologia: Qualitativo, numa perspectiva sociocultural, em que dialogamos com autores como Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), entre outros.					
Resultados: Evidenciamos elementos que permitem compreender o trabalho das professoras, o qual foi redimensionado com atividades remotas, ocasionando uma sobrecarga entre atividades profissionais, do lar e a maternidade.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível

3	2020	Nelson Diniz	Reestruturação do trabalho docente e desigualdades Educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e Civilizatória	Defender que as análises dessas circunstâncias devem levar em conta, principalmente, as dinâmicas contemporâneas de reestruturação do trabalho docente e os condicionantes do acesso desigual a oportunidades educacionais no país.	Artigo

Metodologia: Revisão bibliográfica.

Resultados: Apesar de também estar em crise, ainda é decisivo que a Escola, como instituição cujas origens remontam, igualmente, ao contraditório e limitado projeto da modernidade, ofereça o que for possível para que certos valores não sejam completamente deslocados, agravando as consequências da atual crise civilizatória.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
4	2022	Kamylla Dos Santos Borges; Cláudia Helena Araújo; Alessandro Silva de Oliveira	Intensificação do trabalho docente: uma análise do contexto do ensino remoto em Goiás.	Compreender como ocorreu o processo de intensificação do trabalho docente no contexto da Pandemia de Covid-19 em 2020.	Artigo

Metodologia: Qualitativo, tendo como referencial teórico-metodológico acerca da intensificação do trabalho docente de Duarte, 2010; Oliveira, 2006, entre outros, e as respostas de docentes ao instrumento de coleta de dados elaborado: um questionário virtual com perguntas dissertativas e objetivas aplicado de forma remota.

Resultados: Os resultados da pesquisa identificaram a percepção de professores no dado contexto e evidenciam a intensificação do trabalho docente pontuando especificidades no contexto pandêmico, como: aumento da carga horária, desgaste no processo de trabalho e responsabilização pelo sucesso do ensino remoto.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
5	2021	Danyela Martins Medeiros	O teletrabalho durante a pandemia da Covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente	Compreender como ocorreu o processo de intensificação do trabalho docente no contexto da Pandemia de Covid-19 em 2020.	Artigo

Metodologia: Qualitativa, com análise das respostas obtidas pela aplicação de questionário sobre o trabalho docente no período remoto, aos professores da rede pública.

Resultados: Foi possível concluir sobre as consequências da junção entre trabalho remunerado e não remunerado no mesmo tempo e espaço: a sobrecarga de trabalho, intensificação – indicada pelo alongamento de tempo da jornada, pelo acúmulo de atividades e gestão de resultados com a autorresponsabilização sobre os processos de ensino e de aprendizagem influenciadas pelas dinâmicas atuais das políticas educacionais.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
6	2022	Rosa Maria Exaltação Coutim; Mônica Maria Teixeira Amorim	A formação de professores em tempos de pandemia, pós-pandemia e conservadorismo político	Abordar importantes elementos para a análise da formação de professores no tempo atual trazidos no dossiê "Formação docente: as interfaces com a saúde e as tecnologias"	Artigo

Metodologia: Análise documental					
Resultados: A partir do exame dos seis trabalhos selecionados é possível constatar que estes retratam questões que interrogam a formação docente, tendo como pano de fundo a intensificação do trabalho docente mediado pelas tecnologias em tempos pandêmico e “pós-pandêmico”. São registros carregados de reflexões atuais e provocadoras sobre os impactos da pandemia e do avanço das políticas ultraconservadoras na formação e atuação docente, bem como sobre diferentes formas de resistência e de reflexão sobre o complexo processo de tornar-se professor.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
7	2022	Karla Saraiva; Clarice Traversini; Kamila Lockmann	A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente	Analisar a trama discursiva que se constitui a partir da necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul durante o distanciamento social causado pela Covid-19.	Artigo
Metodologia: A pesquisa foi desenvolvida com base na análise do discurso de orientação foucaultiana. A partir da empiria, foram construídos dois eixos analíticos: “Ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A docência levada à exaustão”.					
Resultados: As análises evidenciam o reforço de mecanismos disciplinares, o crescimento das desigualdades, algum otimismo com os efeitos de longo prazo e a intensificação do trabalho docente, associada com a possibilidade de contracondutas.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
8	2022	Roberto Leher	Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19	Discutir novas conformações da precarização do trabalho docente como a plataforma do trabalho, engendradas pela particular mercantilização da educação brasileira alavancada por fundos de investimentos e sociedades anônimas. Conceituar a mercantilização como expressão contemporânea da crise estrutural e da correspondente financeirização. Examinar o movimento da mercantilização em curso no País, por meio de categorizações explicativas referenciadas no escopo da reprodução ampliada do capital (Marx, O Capital). Discutir o contexto de guerra cultural em curso no Brasil e as novas oportunidades de avanço do capital, em especial das	Artigo

				corporações de tecnologia (BigTechs) que, em linha com organismos internacionais, situaram a pandemia de Covid-19 como uma oportunidade de novos negócios na educação.	

Metodologia: Revisão bibliográfica e análise documental.

Resultados: Medidas imperiosas identificadas na pesquisa dizem respeito aos planos nacionais de carreira, ingresso por concurso público, regime jurídico que assegure a condição de servidor público aos trabalhadores da educação, implementação da dedicação exclusiva na rede pública, assim como de parâmetros nacionais de remuneração associadas à qualificação dos trabalhadores da educação. Em síntese: as lutas das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação estão desafiadas a derrotar o neofascismo que o governo Bolsonaro objetiva impor ao país e, ao mesmo tempo, forjar unidade, coalizões capazes de efetivar a radical desmercantilização da educação no país, um desafio claramente anticapitalista.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
9	2022	Fabiana Nery de Lima Pessanha; Regina Aparecida Correia Trindade	A pandemia da Covid-19 e a precarização do trabalho docente no Brasil	Problematizar, em diálogo com os pressupostos marxistas e as concepções do materialismo histórico dialético, a precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas, com ênfase nas alterações provocadas a partir da pandemia da Covid-19.	Artigo

Metodologia: Revisão bibliográfica.

Resultados: Os argumentos revelam que alguns procedimentos prescritos aos docentes (re)atualizam a precarização em detrimento dos princípios educativo e ontológico do trabalho dos/as educadores/as. Como conclusões, ressaltamos que a precarização do trabalho docente se deve a projetos liberais e hegemônicos já praticados antes da pandemia e que, cada vez mais, se revelam ofensivos na mercantilização da educação e esvaziamento do sentido político e ontológico do ato de educar.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
10	2021	Renata Guilões Barros Santos; Cláudia Sabino Fernandes; João Gabriel Hübner Gomes; João Henrique Gomes de Farias; Cláudio Nei Nascimento da Silva	Processos de precarização do trabalho docente em tempos de pandemia da Covid-19: uma análise a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho	Analisar os processos de precarização do trabalho docente, em tempos de pandemia da Covid-19, a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho.	Artigo

Metodologia: A pesquisa foi realizada por meio de um ensaio bibliográfico a partir de literaturas já consolidadas bem como publicações recentes acerca dos impactos da pandemia no Brasil, trazendo como eixo os seguintes aspectos: as transformações históricas ocorridas no mundo do trabalho a partir da concepção ontológica de trabalho; o trabalho docente e seus principais fundamentos e peculiaridades; os processos de precarização do trabalho docente no âmbito da pandemia.

Resultados: Precarização do trabalho docente não é privilégio da pandemia, mas as acentuadas transformações no ensino, decorrentes dessa emergência sanitária tornaram o trabalho do

professor mais difícil. Como resultado dessa sobrecarga, pressões, fusão da vida pessoal com a vida laboral, estresse e adoecimento são condições novas que a literatura educacional começa a denunciar sistematicamente.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
11	2021	Maiara Raquel Campos Leal; Guilherme de Freitas Leal	Educação em tempos de pandemia: ensino remoto e a precarização do trabalho docente no Brasil.	Elaborar uma reflexão teórica sobre educação em tempos de pandemia, promovendo um debate entre as especificidades do ensino remoto emergencial e a intensificação da precarização do trabalho docente no contexto pandêmico.	Artigo

Metodologia: Análise bibliográfica e documental.

Resultados: Os resultados indicaram novas reconfigurações da precarização docente, com aspectos de empresário de si mesmo, “youtuberização” e “uberização” da profissão durante a pandemia. Desvirtuando, por conseguinte, de modo radical a carreira do educador de seu curso histórico.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
12	2020	Fernanda Fochi Nogueira Insfran; Paulo Afonso Prado; Samela Estéfany Francisco Faria; Thalles Azevedo Ladeira; Tiago Afonso Sentinelli; Waldyr Barcellos Jr.	A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada	Debater o processo antidemocrático construído nas entranhas da educação pública, que responde por seu estrangulamento.	Artigo

Metodologia: Revisão bibliográfica e análise documental.

Resultados: Resultados apontam para a necessidade de uma democracia participativa mais forte, com debate e elaboração coletiva de políticas públicas que garantam saúde e educação para todos.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
13	2022	Luana Rosa de Araujo Silva	Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados.	Desvelar a essência da formação continuada no presente momento histórico, esclarecendo os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal – DF.	Dissertação

Metodologia: Metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial: levantamento bibliográfico e entrevistas semi-estruturadas alicerçadas no método Materialismo Histórico Dialético.

Resultados: O que se percebe, é que não há a possibilidade de construção da formação continuada almejada sem discussão/resolução dos conflitos e questões oriundas dos movimentos que intensificam e, para além disso, precariza o trabalho docente.

Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível

14	2022	Lia Machado Fiuza Fialho; Vanusa Nascimento Sabino Neves	Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal	O objetivo foi compreender como o isolamento social reverberou na práxis docente para viabilizar a continuidade do ensino-aprendizagem por intermédio do ensino remoto emergencial.	Artigo
Metodologia: Desenvolveu-se um estudo de abordagem qualitativa com 146 professores da educação básica e do ensino superior, por meio de questionário on-line. Os dados foram processados no programa Iramuteq e interpretados utilizando a análise de conteúdo segundo Bardin. Emergiram cinco categorias de análise: exclusão digital dos alunos; consequências para a saúde dos professores; dificuldades verificadas no processo de ensino-aprendizagem; exigências pedagógicas de enfrentamento; e precarização do trabalho docente. Resultados: Os resultados indicaram que a falta de acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos adequados e à internet, o aumento das demandas do trabalho docente e a inabilidade de alguns professores para ministrar as aulas on-line mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação aumentam a precarização do trabalho docente, o que reverberou em prejuízo nas condições de saúde dos professores.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
15	2022	Maria da Conceição Ribeiro Troitinho; Ivonilce Brelaz da Silva; Maiana Maia Sousa; Adriana Damascena da Silva Santos; Caio Maximino	Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19	Não foram apresentados.	Artigo
Metodologia: Em pesquisa de coorte em duas fases, o sofrimento psicológico de professores e professoras da Educação Básica foram analisados em função da quantidade de trabalho remoto, do gênero, da quantidade de trabalho doméstico e da experiência prévia. Resultados: O trabalho remoto emergencial produziu efeitos na Ansiedade-estado, Afeto negativo e Estresse percebido – e essas respostas foram moderadas pela experiência prévia. Mulheres apresentaram maiores respostas que homens, um efeito mediado principalmente pela quantidade de trabalho doméstico realizada pela professora. Os participantes referenciaram principalmente dimensões laborais negativas e dimensões afetivas quando levados a pensar sobre o trabalho remoto, com menor saturação de respostas relacionadas a dimensões laborais positivas, à aprendizagem e a questões político-econômicas. Esses resultados sugerem que o trabalho remoto emergencial exacerba o estresse docente, apontando para precarização do trabalho docente e necessidade de implementação de políticas que mitiguem esses impactos.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
16	2022	Denise Machado Moraes	Atuação e formação docente na educação básica diante da pandemia da Covid-19: um estudo de caso na perspectiva decolonial	O objetivo geral foi analisar os desafios e possibilidades da docência na Educação Básica, na Rede Pública Municipal de Caxias do Sul, em tempos de pandemia da Covid-19, a partir de possíveis horizontes da perspectiva Decolonial. Entre os objetivos específicos, almejou-se caracterizar a educação	Dissertação

				frente aos impactos ocasionados pela pandemia da Covid-19; reconhecer nos estudos teóricos algumas das contribuições que a decolonialidade pode oferecer para o aprimoramento da formação docente, pontuando possibilidades da perspectiva decolonial para formação docente a partir do período de pandemia da Covid-19; investigar as políticas públicas para a formação continuada de professores da rede pública municipal de Caxias do sul, na perspectiva decolonial antes e durante a pandemia, bem como pontuar possibilidades para a Educação Básica da Rede Pública Municipal, no sentido da efetivação do trabalho docente durante o período da pandemia e pós-pandemia. Esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento acerca da docência na Educação Básica frente aos desafios e possibilidades a partir da pandemia da Covid-19, especialmente na escola pesquisada.	
Metodologia: Estudo de caso na perspectiva decolonial Esta investigação está embasada a partir de uma ótica decolonial, tendo como autores Paulo Freire, Catherine Walsh, Enrique Dussel, entre outros. Resultados: Os resultados encontrados apontam para um aumento da sobrecarga de trabalho docente a partir do período da pandemia da Covid-19, o que, em alguns casos, pode convergir até para o adoecimento desses sujeitos. Além disso, observou-se a necessidade de as instituições de educação básica terem claras as políticas referentes ao enfrentamento dos impactos da Covid-19, bem como investirem na desburocratização do fazer docente e em formações pedagógicas que, além de outros fatores importantes, priorizem o diálogo e a valorização dos sujeitos docentes.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
17	2022	Luciana Miyano	Significações atribuídas por professores da rede municipal de ensino de São Paulo para a formação continuada	Este estudo objetiva compreender as significações atribuídas por professores às iniciativas de formação continuada para a implementação do ensino remoto no	Dissertação

			realizada em tempos de pandemia	período da pandemia de Covid-19.	
Metodologia: Pautado por uma abordagem qualitativa tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e informações documentais. A análise das entrevistas ocorreu mediante o procedimento dos núcleos de significação com foco nas categorias sentido e significado, necessidades e motivos					
Resultados: As conclusões apontam que para os professores, houve uma ruptura entre o significado social da formação continuada e o sentido pessoal conferido a essa atividade. Desse modo, há uma cisão entre os motivos e os fins dessas ações, gerando sofrimento psíquico aos docentes. Contraditoriamente, indicam elementos reveladores de possibilidades para a reconfiguração do trabalho pedagógico por meio do estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas que resistem à fragmentação entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade de formação continuada.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
18	2023	Tatielly Angelina Pires	Precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia do Covid-19: uma análise do ensino remoto na EMEB Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá-MT	O objetivo geral deste trabalho foi analisar as formas de precarização e intensificação do trabalho dos professores com a implementação do ensino remoto emergencial em consequência da pandemia de Covid-19 no contexto do trabalho docente em ambientes virtuais, na Escola Municipal de Educação Básica Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá, Mato Grosso.	Dissertação
Metodologia: O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, com ênfase nas categorias de totalidade e contradição, que permitem fazer a análise e alcançar a compreensão sobre as políticas educacionais e do processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Para realizar esta pesquisa foram utilizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo.					
Resultados: A pesquisa revelou que durante o ensino remoto emergencial o trabalho do professor se intensificou e se precarizou, pois as demandas que antes eram realizadas na instituição escolar, com carga horária estabelecida, no ensino remoto teve a carga horária aumentada, de modo que o professor passava horas do seu dia elaborando estratégias e aulas para que fossem compartilhadas no dia seguinte. Toda a estrutura e os recursos utilizados para a manutenção desse processo de ensino foi custeado pelo próprio docente, desde equipamentos, internet e recursos pedagógicos. Conclui-se que os mecanismos oferecidos pelas tecnologias e outras modalidades de educação mediadas por tecnologias resultam em intensificação e precarização do trabalho docente, além de ser um caminho concreto de privatização da educação pública.					
Nº	Ano	Autor	Título	Objetivos	Nível
19	2022	Karine Barbosa Dos Santos	Precarização do trabalho docente em tempos de emergencial nas escolas do campo em Vitória da Conquista - BA	Analisar as condições do trabalho dos docentes que lecionam em algumas escolas do campo na cidade de Vitória da Conquista, elencando os desafios que se originaram nesse processo, e quais as decorrências que repercutem no trabalho do educador.	Dissertação

Metodologia: Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e exploratória, tendo como colaboradores 20 professores, 02 coordenadores e 01 diretor escolar do município. O estudo em questão apoiou-se em referências bibliográficas, com base na temática proposta.

Resultados: Verificou-se que a prática docente dos que atuam nas escolas do campo de Vitória da Conquista, no período da pandemia, tiveram na busca de formas de realização de ensino, frustrações e círculos viciosos, os quais refletiram posturas, atitudes e comportamentos que evidenciam, em meio às condições atreladas ao trabalho docente, a precarização do trabalho. Essa precarização do trabalho docente apresentou-se por meio de carências, e não somente na falta de equipamentos, mas também na falta de formação e capacitação destes profissionais. Outro fator relevante está presente na questão geográfica, que faz com que sejam atingidos de maneira dificultosa, tornando-os alvos de uma precarização mais intensa, ao que concerne o trabalho com discentes que atuam em escolas do campo.

Elaborado pela autora.

Bibliografia Categorizada

Eixo 1 - A Formação Continuada em tempos de Pandemia

Tabela 7: Bibliografia Categorizada Eixo 1: Formação Continuada e pandemia.

Eixo 1: Formação Continuada em tempos de pandemia e pós-pandemia				
Nº	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1	Artigo	Refletir sobre a formação continuada como subsídio à práxis pedagógica. A saber: como as práticas educativas foram conduzidas no contexto da pandemia, considerando a heterogeneidade das classes escolares? No contexto de uma escola globalizada e digital, de que forma a formação continuada corrobora a tomada de decisões mais acertadas na prática docente?	Ensaio teórico aportado em Antunes (2014), Bauman (1999), Freire (1996, 2001), Morin (2011, 2015), Nóvoa (2002, 2009, 2017), Hall (2001)	O primeiro deles diz respeito à formação continuada, que precisa servir de subsídio à práxis pedagógica, ante as incertezas de uma sociedade globalizada e tecnológica. O segundo refere-se às TDIcs, ferramentas indissociáveis desse novo modelo de sociedade pós-moderna. E o terceiro nos remete à popularização da ciência, pois as transformações provocadas pelos avanços no campo científico precisam fazer sentido para aqueles que experimentam de sua produção – a sociedade.
13	Dissertação	Desvelar a essência da formação continuada no presente momento histórico, esclarecendo os significados e sentidos da formação continuada para professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal – DF.	Metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, em especial: levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas alicerçadas no método Materialismo Histórico Dialético.	O que se percebe, é que não há a possibilidade de construção da formação continuada almejada sem discussão/ resolução dos conflitos e questões oriundas dos movimentos que intensificam e, para além disso, precariza o trabalho docente.
16	Dissertação	O objetivo geral foi analisar os desafios e possibilidades da	Estudo de caso na perspectiva Decolonial Esta investigação está	Os resultados encontrados apontam para um aumento da

		docência na Educação Básica, na Rede Pública Municipal de Caxias do Sul, em tempos de pandemia da Covid-19, a partir de possíveis horizontes da perspectiva Decolonial. Entre os objetivos específicos, almejou-se caracterizar a educação frente aos impactos ocasionados pela pandemia da Covid-19; reconhecer nos estudos teóricos algumas das contribuições que a decolonialidade pode oferecer para o aprimoramento da formação docente, pontuando possibilidades da perspectiva decolonial para formação docente a partir do período de pandemia da Covid-19; investigar as políticas públicas para a formação continuada de professores da rede pública municipal de Caxias do sul, na perspectiva decolonial antes e durante a pandemia, bem como pontuar possibilidades para a Educação Básica da Rede Pública Municipal, no sentido da efetivação do trabalho docente durante o período da pandemia e pós-pandemia. Esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento acerca da docência na Educação Básica frente aos desafios e possibilidades a partir da pandemia da Covid-19, especialmente na escola pesquisada	embasada a partir de uma ótica decolonial, tendo como autores Paulo Freire, Catherine Walsh, Enrique Dussel, entre outros.	sobrecarga de trabalho docente a partir do período da pandemia da Covid-19, o que, em alguns casos, pode convergir até para o adoecimento desses sujeitos. Além disso, observou-se a necessidade de as instituições de educação básica terem claras as políticas referentes ao enfrentamento dos impactos da Covid-19, bem como investirem 7 na desburocratização do fazer docente e em formações pedagógicas que, além de outros fatores importantes, priorizem o diálogo e a valorização dos sujeitos docentes
17	Dissertação	Compreender as significações atribuídas por professores às iniciativas de formação continuada para a implementação do	Pautado por uma abordagem qualitativa tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Os dados foram coletados	As conclusões apontam que para os professores, houve uma ruptura entre o significado social da formação continuada e o sentido pessoal conferido

		ensino remoto no período da pandemia de Covid-19.	por meio de entrevistas e informações documentais. A análise das entrevistas ocorreu mediante o procedimento dos núcleos de significação com foco nas categorias sentido e significado, necessidades e motivos	a essa atividade. Desse modo, há uma cisão entre os motivos e os fins dessas ações, gerando sofrimento psíquico aos docentes. Contraditoriamente, indicam elementos reveladores de possibilidades para a reconfiguração do trabalho pedagógico por meio do estabelecimento de relações dialógicas e colaborativas que resistem à fragmentação entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade de formação continuada.

Elaborado pela autora.

Eixo 2 - Reconfiguração e Reestruturação do trabalho docente em tempos de Pandemia

Tabela 8: Bibliografia Categorizada Eixo 2: Reconfiguração e Reestruturação do trabalho docente em tempos de pandemia.

Eixo 2: Reconfiguração e Reestruturação do trabalho docente em tempos de pandemia				
Nº	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
2	Artigo	Analisar as percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente com o ensino remoto no período da Covid-19.	De caráter qualitativo, numa perspectiva sociocultural, em que dialogamos com autores como Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), entre outros.	Evidenciamos elementos que permitem compreender o trabalho das professoras, o qual foi redimensionado com atividades remotas, ocasionando uma sobrecarga entre atividades profissionais, do lar e a maternidade.

3	Artigo	Estabelecer um intenso debate em torno do que fazer nas circunstâncias de interrupção dessas atividades, defender que as análises dessas circunstâncias devem levar em conta, principalmente, as dinâmicas contemporâneas de reestruturação do trabalho docente e os condicionantes do acesso desigual a oportunidades educacionais no país.	Análise bibliográfica e documental	Neste artigo, defende-se que as análises dessas circunstâncias devem levar em conta, principalmente, as dinâmicas contemporâneas de reestruturação do trabalho docente e os condicionantes do acesso desigual a oportunidades educacionais no país. Sustenta-se, igualmente, que é necessário ter em vista os componentes fundamentais da crise, ou melhor, das crises que estão em curso, no Brasil e no mundo, e que vão muito além da urgente dimensão sanitária.

Elaborado pela autora.

Eixo 3 - Intensificação e Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia

Tabela 9: Bibliografia Categorizada Eixo 3: Intensificação e Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia.

Eixo 3: Intensificação e Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia				
Nº	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
4	Artigo	Compreender como ocorreu o processo de intensificação do trabalho docente no contexto da Pandemia de Covid-19 em 2020.	Com referencial teórico-metodológico acerca da intensificação do trabalho docente de Duarte, 2010; Oliveira, 2006, entre outros, e das respostas de docentes ao instrumento de coleta de dados elaborado: um questionário virtual com perguntas dissertativas e objetivas aplicado de forma remota.	Os resultados da pesquisa identificaram a percepção de professores no dado contexto e evidenciam a intensificação do trabalho docente pontuando especificidades no contexto pandêmico, como: aumento da carga horária, desgaste no processo de trabalho e responsabilização pelo sucesso do ensino remoto.

5	Artigo	Identificar os indicadores de intensificação do trabalho docente da rede pública do Distrito Federal durante a jornada de teletrabalho na pandemia da Covid-19	Qualitativa, análise das respostas obtidas pela aplicação de questionário sobre o trabalho docente no período remoto, aos professores da rede pública,	Foi possível concluir sobre as consequências da junção entre trabalho remunerado e não remunerado no mesmo tempo e espaço: a sobrecarga de trabalho, intensificação – indicada pelo alongamento de tempo da jornada, pelo acúmulo de atividades e gestão de resultados com a autorresponsabilização sobre os processos de ensino e de aprendizagem influenciadas pelas dinâmicas atuais das políticas educacionais.
6	Artigo	Abordar importantes elementos para a análise da formação de professores no tempo atual trazidos no dossiê “Formação docente: as interfaces com a saúde e as tecnologias”	Análise documental	A partir do exame dos seis trabalhos selecionados é possível constatar que estes retratam questões que interrogam a formação docente, tendo como pano de fundo a intensificação do trabalho docente mediado pelas tecnologias em tempos pandêmico e “pós-pandêmico”. São registros carregados de reflexões atuais e provocadoras sobre os impactos da pandemia e do avanço das políticas ultraconservadoras na formação e atuação docente, bem como sobre diferentes formas de resistência e de reflexão sobre o complexo processo de tornar-se professor.
7	Artigo	Analisar a trama discursiva que se constitui a partir da necessidade de adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul durante o distanciamento social causado pela Covid-19.	A pesquisa foi desenvolvida com base na análise do discurso de orientação foucaultiana. A partir da empiria, foram construídos dois eixos analíticos: “Ensino remoto entre oportunidades, dificuldades e desigualdades” e “A docência levada à exaustão”.	As análises evidenciam o reforço de mecanismos disciplinares, o crescimento das desigualdades, algum otimismo com os efeitos de longo prazo e a intensificação do trabalho docente, associada com a possibilidade de contracondutas.

8	Artigo	Discutir novas conformações da precarização do trabalho docente como a plataformização do trabalho, engendradas pela particular mercantilização da educação brasileira alavancada por fundos de investimentos e sociedades anônimas. Conceituar a mercantilização como expressão contemporânea da crise estrutural e da correspondente financeirização. Examinar o movimento da mercantilização em curso no País, por meio de categorizações explicativas referenciadas no escopo da reprodução ampliada do capital (Marx, O Capital). Discutir o contexto de guerra cultural em curso no Brasil e as novas oportunidades de avanço do capital, em especial das corporações de tecnologia (BigTechs) que, em linha com organismos internacionais, situaram a pandemia de Covid-19 como uma oportunidade de novos negócios na educação.	Análise documental e bibliográfica.	Medidas imperiosas identificadas na pesquisa dizem respeito aos planos nacionais de carreira, ingresso por concurso público, regime jurídico que assegure a condição de servidor público aos trabalhadores da educação, implementação da dedicação exclusiva na rede pública, assim como de parâmetros nacionais de remuneração associadas à qualificação dos trabalhadores da educação. Em síntese: as lutas das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação estão desafiadas a derrotar o neofascismo que o governo Bolsonaro objetiva impor ao país e, ao mesmo tempo, forjar unidade, coalizões capazes de efetivar a radical desmercantilização da educação no país, um desafio claramente anticapitalista.

9	Artigo	Problematizar, em diálogo com os pressupostos marxistas e as concepções do materialismo histórico dialético, a precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas, com ênfase nas alterações provocadas a partir da pandemia da Covid-19.	Buscou-se uma reflexão crítica a respeito das influências ideológicas, econômicas e políticas no trabalho docente, sobretudo em redes públicas de Educação Básica. As análises são referenciadas em ofensivas capitalistas e neoliberais que assolam as condições do trabalho do professorado.	Revelam que alguns procedimentos prescritos aos docentes (re)atualizam a precarização em detrimento dos princípios educativo e ontológico do trabalho dos/as educadores/as. Como conclusões, ressaltamos que a precarização do trabalho docente se deve a projetos liberais e hegemônicos já praticados antes da pandemia e que, cada vez mais, se revelam ofensivos na mercantilização da educação e esvaziamento do sentido político e ontológico do ato de educar.
10	Artigo	Analisar os processos de precarização do trabalho docente, em tempos de pandemia da Covid-19, a partir de uma noção ontológica e histórica do trabalho.	A pesquisa foi realizada por meio de um ensaio bibliográfico a partir de literaturas já consolidadas bem como publicações recentes acerca dos impactos da pandemia no Brasil, trazendo como eixo os seguintes aspectos: as transformações históricas ocorridas no mundo do trabalho a partir da concepção ontológica de trabalho; o trabalho docente e seus principais fundamentos e peculiaridades; os processos de precarização do trabalho docente no âmbito da pandemia.	Precarização do trabalho docente não é privilégio da pandemia, mas as acentuadas transformações no ensino decorrentes dessa emergência sanitária tornaram o trabalho do professor mais difícil. Como resultado dessa sobrecarga, pressões, fusão da vida pessoal com a vida laboral, estresse e adoecimento são condições novas que a literatura educacional começa a denunciar sistematicamente.
11	Artigo	Elaborar uma reflexão teórica sobre educação em tempos de pandemia, promovendo um debate entre as especificidades do ensino remoto emergencial e a intensificação da precarização do trabalho docente no contexto pandêmico.	Análise documental e bibliográfica	Os resultados indicaram novas reconfigurações da precarização docente, com aspectos de empresário de si mesmo, “youtuberização” e “uberização” da profissão durante a pandemia. Desvirtuando, por conseguinte, de modo radical a carreira do educador de seu curso histórico.

12	Artigo	Debater o processo antidemocrático construído nas entranhas da educação pública, que responde por seu estrangulamento.	Reflexões teóricas amparadas em autores das ciências humanas e em dois importantes marcos legais da construção democrática das políticas públicas em educação: a atual Constituição (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que juntas garantem à comunidade escolar descentralização, participação e autonomia nas decisões educacionais (Nogueira, 2006)	Apontam para a necessidade de uma democracia participativa mais forte, com debate e elaboração coletiva de políticas públicas que garantam saúde e educação para todos.
14	Artigo	Compreender como o isolamento social reverberou na práxis docente para viabilizar a continuidade do ensino-aprendizagem por intermédio do ensino remoto emergencial.	Desenvolveu-se um estudo de abordagem qualitativa com 146 professores da educação básica e do ensino superior, por meio de questionário on-line. Os dados foram processados no programa Iramuteq e interpretados utilizando a análise de conteúdo segundo Bardin. Emergiram cinco categorias de análise: exclusão digital dos alunos; consequências para a saúde dos professores; dificuldades verificadas no processo de ensino-aprendizagem; exigências pedagógicas de enfrentamento; e precarização do trabalho docente.	Os resultados indicaram que a falta de acesso dos alunos aos equipamentos tecnológicos adequados e à internet, o aumento das demandas do trabalho docente e a inabilidade de alguns professores para ministrar as aulas on-line mediante o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação aumentam a precarização do trabalho docente, o que reverberou em prejuízo nas condições de saúde dos professores.

15	Artigo	Não apresentou	Em pesquisa de corte em duas fases, o sofrimento psicológico de professores e professoras da Educação Básica foram analisados em função da quantidade de trabalho remoto, do gênero, da quantidade de trabalho doméstico e da experiência prévia.	O trabalho remoto emergencial produziu efeitos na Ansiedade-estado, Afeto negativo e Estresse percebido – e essas respostas foram moderadas pela experiência prévia. Mulheres apresentaram maiores respostas que homens, um efeito mediado principalmente pela quantidade de trabalho doméstico realizada pela professora. Os participantes referenciaram principalmente dimensões laborais negativas e dimensões afetivas quando levados a pensar sobre o trabalho remoto, com menor saturação de respostas relacionadas a dimensões laborais positivas, à aprendizagem e a questões político-econômicas. Esses resultados sugerem que o trabalho remoto emergencial exacerba o estresse docente, apontando para precarização do trabalho docente e necessidade de implementação de políticas que mitiguem esses impactos.
18	Dissertação	O objetivo geral deste trabalho foi analisar as formas de precarização e intensificação do trabalho dos professores com a implementação do ensino remoto emergencial em consequência da pandemia de Covid-19 no contexto do trabalho docente em ambientes virtuais, na Escola Municipal de Educação Básica Professor Firmo José Rodrigues em Cuiabá, Mato Grosso.	O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, com ênfase nas categorias de totalidade e contradição, que permitem fazer a análise e alcançar a compreensão sobre as políticas educacionais e do processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Para realizar esta pesquisa foram utilizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo.	A pesquisa revelou que durante o ensino remoto emergencial o trabalho do professor se intensificou e se precarizou, pois as demandas que antes eram realizadas na instituição escolar, com carga horária estabelecida, no ensino remoto teve a carga horária aumentada, de modo que o professor passava horas do seu dia elaborando estratégias e aulas para que fossem compartilhadas no dia seguinte. Toda a estrutura e os recursos utilizados para a manutenção desse processo de ensino foi custeado pelo próprio docente, desde equipamentos, internet e recursos pedagógicos.

				Conclui-se que os mecanismos oferecidos pelas tecnologias e outras modalidades de educação mediadas por tecnologias resultam em intensificação e precarização do trabalho docente, além de ser um caminho concreto de privatização da educação pública.
19	Dissertação	O objetivo desta dissertação é analisar as condições do trabalho dos docentes que lecionam em algumas escolas do campo na cidade de Vitória da Conquista, elencando os desafios que se originaram nesse processo, e quais as decorrências que repercutem no trabalho do educador.	Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e exploratória, tendo como colaboradores 20 professores, 02 coordenadores e 01 diretor escolar do município. O estudo em questão apoiou-se em referências bibliográficas, com base na temática proposta.	Verificou-se que a prática docente dos que atuam nas escolas do campo de Vitória da Conquista, no período da pandemia, tiveram na busca de formas de realização de ensino, frustrações e círculos viciosos, os quais refletiram posturas, atitudes e comportamentos que evidenciam, em meio às condições atreladas ao trabalho docente, a precarização do trabalho. Essa precarização do trabalho docente apresentou-se por meio de carências, e não somente na falta de equipamentos, mas também na falta de formação e capacitação destes profissionais. Outro fator relevante está presente na questão geográfica, que faz com que sejam atingidos de maneira dificultosa, tornando-os alvos de uma precarização mais intensa, ao que concerne o trabalho com discentes que atuam em escolas do campo.

Elaborado pela autora.

Apêndice B

Quadro de sistematização dos dados por eixos de análise

PROJETO: A EAPE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO PÓS-PANDEMIA: AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS			
OBJETIVOS: Geral: a) Compreender a formação continuada nos processos de reconfiguração da educação no período pós-pandêmico. Específicos: a) Caracterizar como a relação capital-educação na qual se insere a formação de professores; b) Apontar o processo de desenvolvimento da formação continuada no Brasil, as concepções e as forças em disputa no campo da formação de professores. c) Analisar a relação dos aspectos da formação continuada de professores da educação básica do Distrito Federal, nas etapas dos anos iniciais e anos finais no período pós-pandêmico.			
EIXOS	ANTES (2018-2019)	DURANTE (2020-2021)	DEPOIS (2022*- 2024) *ano em que a formação continuada voltou ao presencial no DF
MODALIDADE	2018 – 3 presenciais, 2 híbridos. 2019 – 8 presenciais, 1 híbrido	2020 – 16 EAD 2021 – 21 EAD	2022 – 2 presenciais, 11 híbridos, 6 EAD 2023 – 1 presencial, 11 híbridos 2024 – 7 híbridos

CARGA HORÁRIA	2018 – entre 60h – 120h 2019 – entre 60 – 180h PC01.19 “A oferta dos cursos estruturantes do Aprender Sem Parar contempla percursos formativos individualizados, de forma articulada à pesquisa e à avaliação. Com carga horária total de 180 horas, o projeto propõe o cumprimento obrigatório do Percorso Formativo Comum – Aprendizagens, Currículo, Inovação e Avaliação (60h). Para o alcance das outras 120 horas de formação, os cursistas podem, livremente, de acordo com suas necessidades, dúvidas ou motivações, trilhar outros quatro percursos de formação, entre os seguintes: • Aprendizagens, Recursos Pedagógicos, Mídias e Tecnologias (30h) • Aprendizagens, Ludicidade e Criatividade (30h) • Aprendizagens, Pesquisa e Pensamento Científico (30h) • Aprendizagens e Resoluções de Problemas (30h) • Aprendizagens, Desafios, Problemática e Interdisciplinaridade (30h) • Aprendizagens, Texto e Contextualização (30h) • Aprendizagens, Inclusão, Diferenças e Relações Socioemocionais (30h) No caso específico da educação	2020 – entre 30h* – 120h 2021 – entre 60h – 180h *após o período de lockdown sem aulas remotas, foram ofertados 3 cursos de 30h, de caráter obrigatório para toda a rede para suporte ao trabalho remoto dos professores (Gsuite, ferramentas Google para educação, Moodle para iniciantes e Produção de Material Didático, práticas sociais, proposta metodológica e Design, totalizando 90h de formação.	2022 – entre 30h e 180h 2023 – todos com 90h 2024 – todos com 90h *Ver Matriz de Formação e EAPE vai à escola *projeto de oficinas)

	infantil, os percursos individualizados são os seguintes: • Aprendizagem e olhar investigativo (30h) • Brincadeira, interações e criatividade (30h) • Linguagem e imaginação (30h) • Multiletramentos (30h) • Movimento e corpo (30h) • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (30h)		
OBJETIVOS/FUND. TEÓRICA/ CONTEÚDOS	2018 -cursos fundamentados no Currículo em Movimento (CM) da SEEDF e nas teorias que fundamentam seus pressupostos teóricos (Pedagogia Histórico Crítica e Psicologia Histórico Cultural). 2019 -dois cursos ofertados em parceria com outras subsecretarias da SEEDF (SUPLAV e SUBEB/DIEF) utilizam além do CM, a BNCC. Os cursos elaborados na EAPE utilizam o CM e seus pressupostos teóricos. PC01.18 “Em grande parte, as concepções pedagógicas da educação física edificadas nas décadas de 1960/1970, de acordo com Castellani Filho (1988), ainda hoje exercem grande influência nas pesquisas, nos debates e no trabalho pedagógico propriamente dito realizado pelos professores de educação física na escola. De acordo ainda com Bacht (1999), a educação física carrega um	2020 – A proposta de curso PC01.20 (curso novo) aponta a formação como processo de instrumentalização (1), as competências socioemocionais (2) e os índices nacionais e internacionais de avaliação (2), ênfase na inovação pedagógica e práticas inovadoras (3); incentivo à autoformação na forma de responsabilização (4). 1. “Assim, espera-se instrumentalizar os educadores, proporcionando-lhes o reconhecimento de concepções metodológicas para o desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar [...]” 2. "Observou-se que o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, estabilidade emocional, resiliência, coerência, sociabilidade, abertura ao novo e responsabilidade, além de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, contemplando critérios avaliados	2022 – Dos 19 cursos ofertados, a maioria - 13, mantiveram os referenciais do Currículo em Movimento e seus Pressupostos Teóricos (PHC e THC), no entanto houve aumento no número de cursos que citam a BNCC, já que muitos buscaram associar esta ao Currículo em Movimento e seus pressupostos teóricos. Ela aparece tanto nos referenciais, quanto nos conteúdos e objetivos, além de surgirem outros elementos (competências e habilidades, socioemocional, Agenda 2030, responsabilização, inteligência emocional, metodologias ativas, comunicação não-violenta...) PC02.22 "O curso compõe um dos eixos fundamentais da execução do Projeto Educacional Supren, da OSC da União Planetária. O projeto é fomentado pela FAPDF* em parceria com a SEEDF no programa de incentivo à Educação Inovadora no âmbito do edital nº04/2019, que consiste na cocriação de protótipo de escola inovadora [...]"; "A escolha do tema corrobora

	lastro histórico do esportivismo, do higienismo e do eugenismo que exercem grande influência no fazer pedagógico do professor de educação física. Nesta perspectiva, faremos a escolha de uma abordagem baseada nas teorias críticas da educação, por convicções teóricas e políticas, ressaltando que não basta conhecermos a realidade, é importante que a transformemos. Pautados nessa premissa, ao fazermos essa escolha de relevância social, deparamo-nos com a realidade que precisa ser transformada para que haja o pleno desenvolvimento das condutas culturais de todos os indivíduos. [...] É preciso que as crianças tenham na escola o reconhecimento de sua cultura, pois esta é a chave para um trabalho pedagógico integrado nas diversas linguagens desenvolvidas por elas. [...] Entendemos que as aprendizagens são construídas na interação com o outro, em uma relação essencialmente social (WALLON, 1995, p. 59). Ainda em Vigotski (2000), o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural. [...] A linguagem do estudante é puramente social e acontece através principalmente de seu movimento corporal, que é sua principal linguagem (Vigotski, 2000). [...] Sendo a educação básica a porta de entrada para estas experiências, considerando que para muitas crianças este é um espaço fundamental e privilegiado para estimular e proporcionar a elas	pelas Avaliações Nacionais (IDEB) e Internacionais (PISA)." 3. "Qualificar os profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras." 4. "Assumir processos de autoformação em equipe." Os cursos ofertados em 2019 foram reestruturados para oferta EAD e mantiveram os referenciais do Currículo em Movimento e seus pressupostos. O Projeto Aprender Sem Parar foi descontinuado devido à mudança de secretário de educação e na gestão da EAPE, porém, alguns formadores mantiveram o nome ASP em seus cursos. Desenvolvimento de curso voltado para itens de avaliação de larga escala (PC15.20), com objetivo de contribuir para a consolidação do Sistema de Avaliação próprio da rede – SIPAEDF, tomando por base para os conteúdos as avaliações de larga escala. Desenvolvimento de cursos voltados especificamente para a função do coordenador pedagógico: PC06.20 "espaço de coordenação pedagógica (compreendido como fruto de uma construção coletiva)" 2021 – Dos 21 cursos ofertados aos AI e AF nesta gerência, 14 (a maioria) mantiveram seus referenciais assentados no Currículo em Movimento e nos seus pressupostos teóricos (PHC e THC).	com os princípios sobre cultura regenerativa, gestão participativa, pedagogia da cooperação, comunicação não-violenta (CNV), tecnologias limpas e consumo consciente. Além disso, dentre as competências que os professores devem se atentar para desenvolver em seus alunos, destacam-se três competências listadas na BNCC: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...] tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.10)." PC05.22: "Neste curso, vamos promover situações que conduzam o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas a sistematizar, raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente e conhecer melhor as sugestões metodológicas trazidas pela BNCC e pelo Currículo em Movimento da SEEDF". PC02.22: obj: "Relacionar o cotidiano de sala de aula com o desenvolvimento socioemocional e ético dos estudantes." PC02.22: "O curso oferecido dispõe de ferramentas para instrumentalizar professores na mediação do desenvolvimento emocional, social e ético de

	desafios motores, cognitivos e socioafetivos, com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Contudo, pela especificidade das crianças, apresentam "finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento integral, ao se respeitar o seu tempo singular da infância" (DF, SEEDF, Cadernos de EI, 2014, p. 70). [...] O componente curricular educação física deve considerar o repertório dos saberes culturais contextualizados, partindo de expressões vividas, proporcionando às crianças experiências que possivelmente não estariam acessíveis fora do ambiente escolar, ou seja, as vivências necessárias para a construção de um sujeito omnilateral." PC02.18 "A SEEDF adota em seu Currículo a perspectiva de que existem múltiplos letramentos. [...] Ao se trabalhar na perspectiva do letramento científico, busca-se uma prática que supere a aprendizagem de conceitos de forma descontextualizada ou a simples apreensão de fórmulas e dados. [...] Segundo Mamede e Zimmermann (2005), o letramento científico "se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico." (p.479). [...] O processo deve ser desenvolvido de forma lúdica e criativa permitindo que as aprendizagens aconteçam de maneira prazerosa, criativa e significativa, levando estudantes a	PC01.21: "[...] frente à realidade complexa e desigual que o DF possui, uma Ed. Física socialmente referenciada que possua características reflexivas e críticas, que levem o estudante a pensar sobre a realidade social."; "As manifestações da Cultura Corporal assumem características próprias da sociedade em que elas estão inseridas, pois se configuram como uma produção histórico-cultural e com isso "envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que cria e pratica" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 70).[...] Desta forma, a cultura corporal e as práticas que a derivam não são propriedades exclusivas da Ed. Física e precisam se espalhar para os outros componentes curriculares, etapas e modalidades, ou seja, por toda a escola." PC02.21: "No Distrito Federal, embora sinalize para superações, os resultados do IDEB denunciam a insuficiência em leitura e em escrita. Este cenário reflete a necessidade de esforços contínuos e aprimoramento das práticas docentes para assegurar a progressão das aprendizagens escolares e, consequentemente, a garantia do direito de aprender a todos os estudantes da Rede Pública de Ensino. Para tanto, são necessárias metodologias para o ensino sistemático da escrita alfabética, bem como para o ensino da leitura, compreensão e produção textuais na perspectiva de alfabetizar letrando, de acordo com o que é definido por SOARES (2008), pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) e pelas Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO	seus alunos. PC02.22: Assim, o desenvolvimento pessoal e sustentável da capacitação se dispõe alinhada aos 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2018), considerando a importância da participação educacional na concretização da Agenda 2030. [...] a metodologia do SEE Learning TM - Aprendizagem social, emocional e ética, traz uma abordagem descrita como uma educação para o coração e para a mente, com interface no trabalho do psicólogo Daniel Goleman sobre inteligência emocional, pensamento crítico, raciocínio ético e a compaixão, desenvolvendo nas crianças e jovens sentimentos de empatia tão necessários para um conviver pacífico na atualidade (GOLEMAN, 2012); "[...] destaca-se como ferramenta pedagógica "A arte de viver em paz", metodologia de educação criada por Pierre Weil, que instiga a busca ela paz como um estado interior e não somente na ausência de conflitos (WEIL, 1993, p. 24) e que recebeu Menção Honrosa na cerimônia do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz, em 11 de dezembro de 2020."; "Entendendo que os professores devem ter contato com instrumentos pedagógicos que ressaltam relações de harmonia [...] o curso visa capacitar os educadores sobre Comunicação não-violenta, onde eles aprenderão a utilizar técnicas de comunicação, empática mediante as diferentes necessidades pessoais e emocionais de cada indivíduo que compõe um grupo social (ROSENBERG, 2006)."

	pensar e agir de forma crítica diante dos fatos cotidianos, a tomar decisões e a resolver problemas práticos. PC01.19 “ações integradas de formação continuada, pesquisa e avaliação em todas as etapas da Educação Básica, tendo como <i>locus</i> prioritário as escolas com baixo rendimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Trata-se de uma proposta que discute as aprendizagens como processos essenciais ao desenvolvimento dos estudantes desde a educação infantil até o ensino médio. (Material de divulgação do Projeto Aprender Sem Parar) PC 08.19 A Pedagogia Waldorf concebe a educação como um processo que integra pensamento, sentimento e capacidade de realização, por meio de um currículo que busca o desenvolvimento pleno do potencial humano, levando em conta as características de cada indivíduo, sendo fundamental em todo esse contexto o aspecto da convivência. Nesse sentido, o conteúdo do curso se fundamenta em estudos acerca do desenvolvimento cognitivo/afetivo/físico do ser humano. Essas três dimensões sintonizam-se com a proposta da Unesco, que estabelece quatro pilares: ser, fazer, conhecer e viver juntos. Também tem consonância com a LDB que propõe o desenvolvimento integral da criança. Está alinhada, ainda, ao	FEDERAL, 2018). [...]Isso implica preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais. Tanto Soares (2016), quanto Moraes (2012) defendem a perspectiva de alfabetizar letrando.” PC03.21: "Ao apontarmos para a perspectiva do letramento científico, buscamos uma prática que supere a aprendizagem de conceitos de forma descontextualizada ou a simples apreensão de fórmulas e dados, conforme o Currículo em Movimento". O curso de Coord. Pedagógica destaca o papel do coordenador na formação em serviço (PC04.21): “a contribuição essencial do Coordenador Pedagógico “está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. E busca “Refletir acerca da importância da função do coordenador pedagógico como elo na construção coletiva” PC05.21: “[...] o Currículo em Movimento do DF (2018), que se fundamenta na PHC e na THC, deixa claro que “A arte como forma de comunicar, criar e sensibilizar, cumpre seu papel de fortalecer laços de identidade do ser humano para que ele se caracterize como sujeito de sua própria história” (Currículo, 2018, p. 57).” Dentre os cursos analisados, 05 apresentaram alinhamento com a BNCC e maior foco nas metodologias ativas e TDICs	PC18.22: Conteúdos: Processos dialógicos: inovando a escola; Mentalidade inovadora; Gestão escolar em escolas comunitárias; Educação especial em escolas comunitárias; G-Suite e ferramentas digitais; Liderança transformacional. PC18.22 Obj: Habilitar os profissionais no uso de habilidades de liderança fundamentais a construção dialógica do processo de ensino-avaliação-aprendizagem; Traçar estratégias para a construção de metodologias ativas de aprendizagem para o uso cotidiano nas ações de ensino-avaliação-aprendizagem; Mais cursos apresentam a visão de formação como instrumentalização e aperfeiçoamento: PC10.22: Subsidiar a OTP na unidade escolar com metodologias que instrumentalizam as funções desenvolvidas no espaço de coordenação pedagógica PC02.22: Aperfeiçoar práticas pedagógicas, promovendo uma cultura de Paz, cooperação, empatia e consciência ecológica, favorecendo um modo de viver integrado saudável e ético. Taxonomia de Bloom em mais referências. 2023 – Dos 12 cursos ofertados, 10 mantiveram seus referenciais assentados no CM e seus pressupostos. Um curso utilizou a neurociência para fundamentação e o curso de coordenação pedagógica tomou a BNC Formação por referencial para o trabalho do

	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que advoga pela integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Assim, será utilizada como recurso didático a análise comparativa desses documentos, enfatizando-se similaridades e complementaridades. A Pedagogia Waldorf tem bastante sintonia com o Currículo em Movimento da SEEDF e com o Currículo da Educação Básica, no que se refere à relação entre Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. [...] O cursista terá a oportunidade de refletir sobre o autocuidado no seu trabalho e na sua vida pessoal, como forma de aprender a cultivar forças que geram saúde. Sobre o autocuidado a BNCC, que será fonte no desenvolvimento deste curso, considera “fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (BNCC, p. 326). (PC 08.19, grifos nossos) [...] Relacionar elementos do currículo das escolas Waldorf com princípios do Currículo em Movimento da rede pública de ensino. (PC 08.19)	PC 04.21: [...] A função da Coordenação Pedagógica assenta na construção coletiva, resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, a partir de concepções e práticas empreendidas no contexto das escolas e das salas de aula, com vistas a assegurar a compreensão da legislação que as regulamentam, a saber LDB, BNCC e demais documentos distritais. PC09.21: "Considerando-se as necessidades pedagógicas apresentadas pelos docentes, conforme verificadas em pesquisas prévias, julga-se necessário ofertar formação teórico-prática com o objetivo de abordar dificuldades vivenciadas pelos estudantes e identificadas em avaliações de larga escala, tais como IDEB e SAEB."; "A cibercultura afetou profundamente, como não poderia deixar de ser, os processos de aprendizagem. [...] Neste sentido, rumo a um trabalho pedagógico crítico, alicerçado neste mundo pautado pela cibercultura e circulação cada vez mais livre das mídias, os produtos culturais, em especial os da dita cultura pop, se apresentam como excelentes oportunizadores para novas aprendizagens" PC10.21: "Com o sucesso das TDICs, os processos educativos estão cada vez mais convergindo para a lógica da rede, e aliadas às TDICs, as temáticas escolhidas juntas ao currículo devem ser formuladas com questões de interesse dos alunos. Essa relação entre TDICs e educação é	coordenador. PC07.23 "As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades de aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideais para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (2011, p. 139)" PC05.23 "Considera-se a BNC e a necessidade de fortalecimento do(a) coordenador(a), em seu art. 6º artigo"; "as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº1, de 27 de outubro de 2020) consideram que é exigido dos docente um sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de ap., e da produção cultural local e global [...]"; "As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos docentes, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC, visando a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes [...]"; "faz-se necessário que o espaço da coordenação pedagógica articule os meios necessários, para que o docente regente tenha subsídios teóricos e práticos ao articular os conhecimentos de sua área, e de outras, a fim de instrumentalizar os objetos de conhecimentos a serem trabalhados junto aos estudantes." Surgem palavras do gerencialismo

		imprescindível e sintoniza a ideia de "múltiplas educações para pessoas muito diferentes" PC11.21: "Reconhecer as aprendizagens de CN por meios das TDICs. [...] "As competências e habilidades dos alunos da geração net estão mudando. O movimento vem das escolas e é ela que, cada vez mais, sofrerá as suas consequências." PC17.21 "Conhecer novas TDICs que facilitem o aprendizado em um contexto remoto" Desenvolvimento de um curso voltado para as escolas cívico-militares do DF, pautado nas avaliações do SAEB e apresenta a formação como processo de instrumentalização (PC 13.21): "Instrumentalizar os profissionais que atuam nos anos finais do EF, sob a perspectiva da avaliação formativa, face aos dados do Sistema de Avaliação da EB (SAEB); Compreender o que é uma matriz de referência e a diferença entre habilidades e competências. A Taxonomia de Bloom surge em algumas propostas de curso tanto no referencial teórico, como nos conteúdos: PC19.21: "A taxonomia de Bloom tornou-se importante principalmente pelo fato de trazer significativas contribuições com relação à literatura educacional, pois a falta de consenso em relação ao uso de algumas palavras na construção dos objetivos educacionais era um problema.	empresarial (otimização, responsabilização, eficácia) PC05.23: Otimizar a infra-estrutura institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis; fortalecer a cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar; conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação do profissional atuar profissionalmente observando as normas vigentes e comprometendo-se com as políticas educacionais. 2024 – Dos 7 cursos ofertados, apenas os 2 de Ed. Física não utilizam a BNCC em sua fundamentação teórica. PC03.24: "A BNCC (2018) estabelece o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do EF deve ser a alfabetização das crianças, enfatizando a prática docente nos processos de "codificação" e "decodificação" dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do SEA". "A pesquisa Alfabetiza Brasil levou à definição de um padrão associado a habilidades básicas de leitura e escrita que foram desenvolvidas por um estudante alfabetizado, próximo do que é, hoje, estabelecido pelos sistemas de avaliação de estados e municípios". "A BNCC (2018) estabelece o foco da ação pedagógica nos 1º e 2º anos do ensino fundamental deve ser a alfabetização das crianças, enfatizando a prática docente nos processos de "codificação" e "decodificação"

		Desta forma, essa taxonomia trouxe a possibilidade de uma padronização da linguagem no meio acadêmico (FERRAZ, BELHOT, 2010)." PC13.21: conteúdo "Compreensão da Taxonomia de Bloom" Plano para gestantes*	dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética. [...] A partir da Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pela Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no 1º semestre de 2023, compreendeu-se, em termos qualitativos, quais são as características de um estudante considerado alfabetizado e estabeleceu-se critérios para a alfabetização dos estudantes brasileiros. [...] De acordo com os padrões estabelecidos pela pesquisa [...] o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) [...] Neste sentido, a SEEDF, em resposta ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada institui o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal - Alfaletando, propondo ações concretas que subsidiem a prática pedagógica dos profissionais de educação [...] de modo que, ao final do 2º ano, a criança consolide o processo de alfabetização na perspectiva do letramento (PC03.24 grifos nossos). PC04.24: "Serão explorados temas cruciais que moldam a eficácia do coordenador, incluindo gestão escolar [...]"; "Sobre a atuação do (a) coordenador (a), a presente proposta de formação propõe a instrumentalização de saberes [...]"As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos docentes, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na BNC, visando a resignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes [...]"

			PC 05.24: "um curso que permita ampliar as habilidades do corpo docente e seu conhecimento a respeito importante para análise da sociedade, seja trabalhada junto ao corpo discente". "permitirá na prática a elaboração de conteúdos interdisciplinares entre os professores, contemplando as propostas educacionais vigentes, especialmente a BNCC, o Currículo em Movimento e a política dos ciclos" PC06.24: "Apresenta-se como possibilidade de abordar as competências previstas na BNCC [...] o curso configura-se como possibilidade de apresentar conceitos da BNCC Geografia tendo em vista a carência da instrumentalização, teórica e metodológica, no campo da Geografia" PC07.24: "A BNCC estabelece que o desenvolvimento integral dos indivíduos, no que diz respeito à educação escolar, realizar-se-á à medida que se "[...] assegura aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais (grifos no original)[...], que consubstancia, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos (p.60)". Neste sentido, é de fundamental importância enfatizar que tais competências gerais se referem não somente aos conteúdos factuais conceituais, há de serem desenvolvidas, também, competências no âmbito dos conteúdos procedimentais e atitudinais." Ênfase nas metodologias ativas e PRAD, conforme Matriz pg. 20. "A aplicação de metodologias ativas permite

			aos cursistas não somente a participação efetiva na aprendizagem, resultando na melhoria da qualidade do ensino bem como também proporciona a aplicação direta do conhecimento apreendido (Herzer et al., 2016). Como exemplo dessas metodologias temos a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) (Problem Based Learning, PBL), que permite aos cursistas compreenderem e aplicarem os conhecimentos desenvolvidos, solucionando problemas identificados em sua realidade e proporcionando uma discussão com os pares sobre as soluções propostas e os resultados obtidos, tornando-os ativos na construção do conhecimento (Hansen, 2006; Yew, Goh, 2016). Essa metodologia coaduna com a realização da Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida (PRAD), a ser realizada pelos cursistas com o objetivo de refletir sobre suas práticas pedagógicas, a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, o auxílio à promoção de intervenções necessárias em cada contexto escolar, avaliando o impacto do trabalho de formação.”
AVALIAÇÃO	2018 - Frequência mínima de 75% nos encontros, participação nas aulas, desenvolvimento das atividades AVA e dos projetos propostos para os locais de trabalho dos cursistas para as horas indiretas. 2019 - Frequência mínima de 75% nos encontros, participação nas aulas, desenvolvimento das atividades AVA e dos projetos propostos para os locais	2020 – 10 propostas de cursos não apresentam a forma de avaliação dos cursistas, 5 cursos apontam a frequência nos encontros síncronos, realização das atividades AVA e desenvolvimento de atividades nas UEs via remoto. 2021 - Frequência mínima de 75% nos encontros síncronos, participação nas aulas, desenvolvimento das atividades AVA e dos projetos propostos para os locais de	2022 – Além da frequência mínima, os cursos utilizaram diferentes recursos para avaliação das horas indiretas, como elaboração de artigos, atividades áudio visuais, projeto interventivo nas UEs, bem como a realização das atividades AVA. 2023 - Frequência e realização das atividades no AVA; Desenvolvimento da prática reflexiva das atividades desenvolvidas – PRAD*: a ser definida por

	de trabalho dos cursistas para as horas indiretas. Implementação do Projeto Integrador no Projeto Aprender Sem Parar - constitui uma ação a ser desenvolvida no âmbito da unidade escolar, devendo estar alinhado à Proposta Pedagógica da escola.	trabalho dos cursistas para as horas indiretas.	cada formador em seu curso. *ver Matriz de formação “A PRAD constitui-se, dessa forma, em uma proposta de aplicação das aprendizagens apreendidas no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE, com vistas a superar a(s) problemática(s) encontrada(s) em seu cotidiano profissional, por ele identificada(s) por meio da dialética reflexão-prática-avaliação-reflexão, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens. A PRAD objetiva a intervenção prática no problema real observado em seu campo de atuação, seja no âmbito da sala de aula ou em outros espaços de atuação dos servidores da SEEDF, buscando a melhoria para as aprendizagens dos estudantes ou a melhoria dos indicadores de gestão, quando for o caso. A PRAD é parte integrante da avaliação do cursista. Projetar significa planejar, e, para projetarmos algo é necessário primeiramente diagnosticar os problemas a serem enfrentados. Logo em seguida, deve-se identificar uma problemática que possa ser confrontada para que ocorram mudanças na realidade que sofrerá a intervenção. A Prática Reflexiva da Aprendizagem Desenvolvida se fundamenta nos pressupostos da pesquisa-ação, metodologia que defende que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam (Thiollent, 2009). A EAPE apresenta a PRAD, portanto, como estratégia pedagógica que visa assegurar a perspectiva dialética

			prática-teoria-prática nos processos de formação continuada desta Subsecretaria. É organizada em cinco momentos: i) identificação de um problema que pode ser de natureza interdisciplinar; ii) planejamento de ações interventivas; iii) desenvolvimento de atividades e/ou estratégias para mitigar ou superar o problema; iv) análise dos resultados e v) compartilhamento da reflexão do projeto desenvolvido. A PRAD é, portanto, parte constitutiva dos Percursos. A perspectiva dialética prática-teoria-prática que caracteriza a PRAD está amplamente documentada no Currículo em Movimento, que, por sua vez, é baseado, também, na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012). Nessa abordagem, destaca-se a interação entre saberes comuns com saberes formalmente constituídos que integram o currículo escolar. O que se defende com a implantação da elaboração e aplicação da PRAD é tornar a formação continuada também um espaço de experimentação, no qual a pesquisa, a intervenção e a reflexão possam produzir mudanças de curto e médio prazo.” 2024 - Frequência e realização das atividades no AVA; Desenvolvimento da prática reflexiva das atividades desenvolvidas - PRAD: a ser definida pelo formador.
QUANTIDADE CURSOS/ TURMAS	2018 – 05 cursos; 15 turmas. 2019 – 09 cursos, 116 (98 no projeto Aprender sem Parar). *Os cursos em parceria com SUPLAV e DIEF não apresentam o número de	2020 – 15 cursos; 72 turmas (sendo três cursos obrigatórios ofertados para toda a rede no início do trabalho remoto – aproximadamente 10 mil professores)	2022 – 19 cursos, 54 turmas 2023 – 12 cursos, 53 turmas 2024 /1º semestre – 7 cursos, 104 turmas alfaletando (programa MEC), 28 turmas

	turmas.	2021 – 21 cursos; 111 turmas.	cursos EAPE.
Nº CURSOS POR ETAPA	2018: Anos Iniciais: 4 Anos Finais: 3 Dos 5 cursos ofertados, 2 atendiam ambas as etapas. 2019: Anos Iniciais: 8 Anos Finais: 2 Sendo o ASP para ambas as etapas.	2020: Anos Iniciais: 13 Anos Finais: 9 Dos 15 cursos ofertados, 7 atendiam ambas as etapas. 2021: Anos Iniciais: 8 Anos Finais: 14 *Primeira vez que há mais cursos para anos finais que para anos iniciais.	2022 : Anos Iniciais: 15 Anos Finais: 11 Dos 19 cursos ofertados, 7 atendiam ambas as etapas. 2023: Anos Iniciais: 9 Anos Finais: 7 Dos 12 cursos ofertados, 4 atendiam ambas as etapas. 2024 (1ºsem): Anos Iniciais: 4 Anos Finais: 6 Dos 7 cursos ofertados, 3 atendem ambas as etapas.

Elaborado pela autora.

ANEXOS

Manifesto dos formadores e formadoras da EAPE – 22/03/2021

Prezada Subsecretária Hélvia Paranaguá,

Cerca de 70 professoras e professores formadores desta Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) reuniram-se na tarde desta segunda-feira, 22/03/2021, para dialogar e tentar encaminhar as angústias que nos tomaram há algum tempo, em especial nesse início de ano letivo, e apresentar sugestões para que possamos resolver os problemas enfrentados no período de inscrição. Esse esforço se faz na tentativa de abrir um efetivo canal de comunicação com a gestão, visando fortalecer o papel desempenhado por essa subsecretaria.

Entendemos que estamos enfrentando um momento muito sensível em razão do contexto de pandemia e da realidade do ensino remoto. Nesse contexto, a **valorização dos profissionais da educação** se dá, em grande medida, no compartilhamento das possibilidades pedagógicas dentro dos cursos remotos ofertados pela EAPE. Muitas/muitos profissionais da educação tiveram inúmeras dificuldades para realizar as inscrições nas formações da EAPE de 2021. Com o objetivo de ilustrar essas dificuldades, iremos listar algumas delas:

- 1. Dificuldades de realizar o procedimento de inscrição (CPF bloqueado)** - Após concluído o processo de inscrição, algumas/alguns profissionais da educação sentiram-se confusos/confusas com a informação "inscrito com bloqueio". Uma vez que o termo de compromisso de 2021 mencionava que os cursistas que abandonassem os cursos em que foram contemplados com vaga teriam CPF bloqueado para inscrição nas formações de 2022, essa informação colocada no sistema gerou dúvidas no ato das inscrições;
- 2. Justificativa para desbloquear CPF (prazo de 24 horas)** - Embora as/os profissionais da educação não tenham preenchido nenhum termo de compromisso ao se inscreverem nos cursos da EAPE no ano de 2020, muitos tiveram o CPF bloqueado em razão de não terem realizado algum dos cursos nos quais estavam inscritos em 2020. Entendemos que foi um equívoco bloquear o CPF, já que não houve aviso prévio. Além disso, o prazo para a liberação do CPF era de 24 horas, após a justificativa. Assim, no último dia, a/o profissional que estava com o CPF bloqueado não conseguiu realizar sua inscrição;
- 3. Impossibilidade de realização das inscrições por algumas/alguns profissionais da educação que estão em regime de contrato temporário;**
- 4. Impossibilidade de realização das inscrições por profissionais das escolas/creches parceiras** - Compreendemos que as redes conveniadas utilizam recursos públicos para o atendimento das crianças e devem seguir nossas orientações pedagógicas e pressupostos teóricos, dessa forma, deveriam também participar da oferta de cursos que lhes cabem;

5. **Informações desconexas no SIGEAPE (encontros presenciais e polos)** - Para algumas formações, no ato da inscrição, havia informações que poderiam confundir as/os profissionais da educação quanto aos encontros previstos e, embora as inscrições tenham se iniciado no dia 08/03, o vídeo explicativo da EAPE sobre o formato de aulas só foi divulgado no dia 16/03, último dia para as inscrições. Quanto aos polos, não houve esclarecimentos de que qualquer pessoa poderia se inscrever e não apenas quem fosse daquela regional onde o polo estaria alocado. Ademais, a ênfase na possibilidade de retorno presencial afastou cursistas das regionais não contempladas com polos próprios, levando um número maior a se inscrever na EAPE;
6. **Sistema instável e inscrições involuntárias** - É relatado desde o ano passado instabilidade no sistema, cruzamento de dados de cursistas, inclusive com inscrição involuntária ocorrendo para alguns, o que acaba por bloquear o CPF destes, que passam a ter de empreender um esforço ativo para reverter a situação e poder se inscrever novamente;
7. **Cursos não disponíveis** - Houve situações em que alguns cursos não estavam disponíveis para as inscrições. Uma das profissionais que tentou fazer sua inscrição relatou sua experiência via Whatsapp, usando, inclusive, a expressão "tentativa e erro" para fazer referência às inscrições na formação, uma vez que o curso apareceu no sistema SIGEAPE para um colega de trabalho depois de várias tentativas e não aparecia para ela;
8. **Os profissionais da educação estavam ainda se organizando nas escolas** - As inscrições coincidiram com o início do ensino remoto quando as/os profissionais da educação se encontravam em meio às inúmeras demandas do início do ano letivo;
9. **Pouco tempo para primeira etapa de inscrição;**
10. **Cancelamento de turmas** - Ausência de transparência em relação aos critérios de cancelamento de turmas, uma vez que há turmas com número inferior a cinco cursistas inscritas/inscritos na primeira etapa das inscrições e que foram mantidas enquanto há outras com número superior a 10 cursistas (quantitativo mínimo informado na circular nº 9/2021) que foram canceladas. Entendemos que o acesso à formação deve ser garantido, sobretudo no contexto em que estamos, independentemente do número de inscritas/inscritos;
11. **Falta de comunicação oficial sobre as questões dos cursos** - Informações acerca dos polos, oferta EaD, Híbrido ou Presencial não se fizeram claras e públicas a tempo das inscrições;
12. **Poucas informações sobre o curso no SIGEAPE** - Reavaliar as informações constantes no sistema de inscrições para que as propostas de curso apareçam mais completas, fornecendo subsídios às/aos cursistas para se inscreverem de forma mais segura;

- 13. Falta de uma estratégia oficial de comunicação com linguagem única e acessível.** O material a ser divulgado oficialmente precisa passar a concepção de formação e a ideia dos cursos para os possíveis cursistas, sempre amparado no nosso documento orientador: o *Curriculo em Movimento*. Os materiais de divulgação dos cursos foram criados por iniciativa dos formadores, sem que, oficialmente, nenhum material fosse feito. Precisamos de materiais que circulem rapidamente nos grupos, de maneira atrativa, contendo as principais informações, todos dentro de uma mesma linguagem e estética institucional.

Sugestões de Encaminhamentos

- 1. Garantia de vaga para quem já se inscreveu** - Dada a relevância da circular nº18/2021, solicitamos que todos os profissionais da educação que fizeram inscrição do dia 8 ao dia 16 de março e que foram listados nas turmas canceladas tenham sua inscrição garantida;
- 2. Reabertura de turmas canceladas** - Solicitamos que as turmas que foram canceladas sejam disponibilizadas para inscrição, após a garantia de vagas para os profissionais da educação que já estavam inscritos na primeira etapa (de 08 a 16/03);
- 3. Especificação, no SIGEAPE,** de que todos os cursos da EAPE acontecerão na modalidade a distância (EaD) ou de maneira remota (excepcionalmente), com especificação de dia da semana e hora em que haverá encontro síncrono (on-line e ao vivo com toda a turma, simultaneamente);
- 4. Retirar a informação referente aos polos** do sistema de inscrições, SIGEAPE, e acrescentar a informação de local "Eape Online";
- 5. Ampliação do prazo para inscrição em vagas remanescentes** - Prorrogar o prazo de inscrições para até o dia **07/04**; contar, inclusive, com a possibilidade de inserir cursistas até um segundo/terceiro encontro – conforme cronogramas, considerando os 25% de ausência que estes podem ter;
- 6. Postergar o início dos cursos da Eape para o dia 12/04/2021;**
- 7. Redirecionar, via próprio sistema, os cursistas excedentes do sorteio de vagas,** para outra turma do mesmo curso, mesmo horário, quando esta existir;
- 8. Destinar vagas remanescentes da Educação Infantil para as escolas/creches parceiras,** impedidas de participar da primeira etapa de inscrições;
- 9. Exigir de forma precisa os dados completos dos cursistas no ato da inscrição,** pois muitos se inscrevem sem e-mail institucional e/ou sem telefone para contato, se necessário;
- 10. Prever, dentro do sistema de inscrições, local para a inserção de documentos,** no caso dos cursos com pré-requisitos ou públicos prioritários.

É preciso melhorar o filtro de pré-requisitos a fim de garantir com precisão o público-alvo a ser formado, segundo as metas do PDE;

11. **Tentar implementar, no sistema de inscrição, dispositivo que comunique** aos cursistas a confirmação de sua inscrição e, no caso de sorteio, se foram ou não contemplados na turma pretendida;
12. **Melhorar a qualidade e o alcance das informações, dentro do sistema,** para os cursistas que não foram contemplados em suas inscrições ou tiveram suas turmas canceladas;
13. **Instaurar, junto às formadoras e aos formadores, o debate acerca da possibilidade de novas frentes de formação, como forma de complementar carga horária daqueles que, por ventura, ficarem sem quantitativo de turmas** - Em especial, neste momento de vulnerabilidade das escolas e de seus espaços de coordenação e organização do trabalho pedagógico, há outros modelos viáveis e pertinentes. Pensar e definir esses outros modelos de formação, coletivamente, e pautar uma estratégia institucional para sua criação e posterior divulgação dentro da rede.

Cordialmente,

Professoras e Professores Formadores da EAPE

Carta aberta de formadores e formadoras da EAPE – 30/08/2021

Página 1 de 3

CARTA ABERTA DE FORMADORES E FORMADORAS DA EAPE

Brasília, 30 de agosto de 2021

Vossa senhoria Subsecretária, Maria das Graças de Paula Machado,

Recebido em
30/08/2021
69.679-X

Na sexta-feira, dia 27 de agosto de 2021, foi realizada uma reunião de formadores da EAPE com o intuito de dar seguimento à formação continuada de profissionais da EAPE. A pauta para esse dia seria abordar a pesquisa e a construção de grupos de pesquisa na EAPE. Entretanto, diante da grave situação pela qual vem passando esta instituição, fomos impedidos a solicitar, por meio do nosso delegado sindical, à gestão da casa que fosse aberto espaço para debater e compreender melhor os processos que estão acontecendo na instituição. Entre os assuntos que nos levaram a reivindicar o momento de diálogo com a gestão, mencionamos: 1. o grande número de formadores, articuladores e coordenadores que foram devolvidos, sem a devida transparência e o diálogo com as gerências; 2. a necessidade de que a discussão da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal de formação aconteça com a presença de instituições como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), UnB (Observatório da Educação Básica – FE), SINPRO-DF (Sindicato dos Professores do DF), ABPN (Associação Brasileira dos Pesquisadores/as Negros/as).

A mediadora da reunião, Adriana Almeida, após a fala de alguns formadores, informou-nos que a gestora, Maria das Graças, estava presente e que falaria brevemente. Ao tomar a fala, a vossa senhoria informou-nos que aquela reunião não poderia acontecer e que todos deveriam voltar sua atenção exclusivamente para a palestra de formação continuada sobre pesquisa. Assim, sem ouvir os formadores e as formadoras desta casa, a vossa senhoria se retirou da reunião. Ainda que já tivéssemos pedido espaço na pauta de sexta-feira, por meio da representação sindical, a subsecretária, naquele momento, optou por não estar com o grupo de formadores para debater os graves problemas que estão ocorrendo na EAPE e que precisam ser urgentemente explicitados e resolvidos, sob pena de termos colegas sendo acometidos por sérios problemas de saúde em decorrência das arbitrárias devoluções.

Após solicitar aos formadores e formadoras que dessem prosseguimento à reunião com o objetivo de discutir a pauta sobre a pesquisa na formação continuada, a vossa senhoria retirou-se da reunião e argumentou que estaria reunida com o grupo gestor da EAPE e o SINPRO para discutir outra demanda. Assim, alguns formadores e formadoras insistiram na importância da utilização do espaço coletivo para qualificar o trabalho e para resolver as questões que os/as tomavam naquele momento. Atento e sensível à reivindicação do grupo, o assessor Danilo Luiz Silva Maia, responsável pela pauta daquele dia, cedeu o espaço para discussão, entendendo a urgência do assunto trazido.

O grupo de formadores continuou a discussão por também entender a urgência do assunto. Cabe ressaltar que, o que nos causou espanto foram as justificativas dos que tentaram argumentar em favor da saída dos/das formadores/formadoras, mesmo sabendo

que essas situações têm se dado em caso de gozo de licenças, tais como, Licença Tratamento de Saúde, Licença Prêmio e Licença Maternidade, direitos concedidos aos servidores e às servidoras do Distrito Federal e que, portanto, devem ser respeitados em todas as instituições da administração pública.

Entendemos que a devolução de coordenadores e articuladores, com grande experiência, formação acadêmica robusta e trabalho consolidado na EAPE, caracteriza um grave erro e, por estarem sendo feitas sem justificativas palpáveis, levam-nos a crer que estas devoluções sejam motivadas pela discordância destes formadores com algumas ações da gestão. Causa-nos preocupação, também que estas devoluções aconteçam em um momento tão estratégico e decisivo para a nossa rede, em que se discutem mudanças estruturais na política de formação dos profissionais da educação.

Na mesma reunião, o grupo referendou os apontamentos já feitos anteriormente por formadores da EAPE sobre convidar instituições como ANFOPE, UnB (Observatório da Educação Básica – FE), SINPRO-DF, e ABPN para discutir a construção da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal de Formação Continuada nos grupos de trabalho propostos pela gestão. Ressaltamos que esse posicionamento dos formadores já é conhecido da gestão desde o primeiro momento em que fomos informados sobre o processo de discussão dessa Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal e que, até o presente momento, a gestão não formalizou junto ao grupo sobre como se dará a representação dessas instituições e dos formadores nesse processo.

Ainda durante a reunião, vossa senhoria afirmou, com descontentamento, que alguns formadores estavam *“ensinando a outra a fazer processo de comorbidade”*, mencionando também que esses processos seriam negados, e questionando a ética do grupo para falar de fiscalização da nossa casa. A maneira como as ideias foram encadeadas nesta construção discursiva, sinalizou uma insinuação da sua parte, que coloca sob suspeita a honestidade dos/das formadores(as) que entraram com processo reivindicando o direito de permanecer em teletrabalho devido às suas comorbidades. Ao se reportar a esta situação, vossa senhoria ainda destacou, *“e ainda vêm falar de fiscalização”*. Essa escolha lexical sugere que haveria, por parte da vossa senhoria, a suspeita de que haja algum comprometimento ético por parte do grupo que entra com o processo de comorbidade, quando sabemos que, reivindicar essa possibilidade é um direito de qualquer servidor(a) público(a) do Distrito Federal, previsto na Portaria 109 de 30 de junho de 2021.

Outro dado importante apresentado pelo grupo diz respeito ao fato de que a situação de dor e sofrimento psíquico, relatada por muitos formadores e formadoras pode ser explicado pelo clima de insegurança institucional, mas também pelo fato de que a devolução de alguns formadores representa uma enorme perda para a EAPE. Dentre os formadores devolvidos na última semana há profissionais com atuação impecável junto a esta instituição, profissionais que fizeram contribuições decisivas às políticas de formação de docentes, de gestores e de membros da carreira assistência na nossa rede.

Mesmo com a intervenção da vossa senhoria na reunião do dia 27/08, que demonstrou interesse em dar continuidade à pauta já prevista e recusou-se a discutir os assuntos trazidos pelo grupo, esta foi realizada com grande sucesso e participação maciça dos formadores da EAPE, chegando a contar com mais de 130 formadores online. Os

depoimentos relatados por inúmeros colegas foram estarrecedores, o que nos impele a convocar o grupo gestor para o diálogo, sempre mencionado positivamente pela subsecretária, mas não expressado sexta-feira, para que possamos dar os encaminhamentos necessários para a construção do espaço democrático nesta casa.

Portanto, solicitamos uma reunião com a vossa senhoria, subsecretária, diretor pedagógico, demais gerentes e todos(as) os formadores(as), para tratar dos assuntos mencionados nesta carta (devoluções, discussão da Matriz de Formação Continuada do Distrito Federal e situações de assédio). Solicitamos que a escuta seja ampla, para privilegiar a transparência das nossas ações. Por esse motivo, sugerimos a presença de todas as formadoras e de todos(as) os(as) formadores(as) presentes na reunião de sexta-feira. Para evitar a aglomeração e seguir os protocolos de segurança, sugerimos que a reunião seja feita no auditório com os(as) formadores(as) que estão trabalhando em regime presencial e transmitida para os(as) servidores(as) em regime de teletrabalho. Além disso, pedimos que as devoluções sejam tornadas sem efeito por parte da gestão. Informamos que a presente carta foi construída pela comissão, que surgiu do encaminhamento da reunião do dia 27/08/2021, e referendada pelos presentes na reunião.

NÃO AO DESMONTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. NENHUM(A)
FORMADOR(A) A MENOS!

Formadores e Formadoras Da EAPE

CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: DENÚNCIA SOBRE OS ATAQUES AOS FORMADORES E FORMADORAS DA EAPE

CARTA AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DF: DENÚNCIA SOBRE OS ATAQUES AOS FORMADORES E FORMADORAS DA EAPE

Como se não bastassem as condições precárias de trabalho que o retorno presencial às aulas impôs à categoria, ataques a direitos conquistados legalmente estão acontecendo na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE. Além dos problemas estruturais e falta de condições adequadas para o trabalho e a realização dos cursos, as/os professoras/es formadoras/es que atuam nesta Subsecretaria têm vivido dias de verdadeiro terrorismo.

Sob ameaças de devoluções mal explicadas, não dialogadas, contraditórias e sem critérios claros e equânimes, as/os formadoras/es da EAPE estão sendo submetidas/os às práticas de assédio já conhecidas em gestões que se colocam a serviço do desmonte da Educação e do serviço público.

Está acontecendo constrangimento a formadores em tratamento de saúde – a maioria por adoecimentos psíquicos. A **Subsecretária MARIA DAS GRAÇAS DE PAULA MACHADO** vem realizando devoluções sem ao menos ter a coragem de chamar essas pessoas para um diálogo frente a frente, comunicando-os por intermédio de recados ou deixando apenas o memorando de devolução no SEI, para que o/a formador/a tome, absolutamente sozinho/a, ciência de que está sendo devolvido/a.

Além dos casos mencionados, também estão sendo ameaçados de devolução outros servidores. Na tentativa de desqualificar formadores que atuam como coordenadores - que não são cargos comissionados, mas sim uma função diretamente ligada à prática pedagógica, tirados inclusive, em conformidade com Portaria que atrela o número destes ao número de formadores – numa prática que caracteriza perseguição, alguns coordenadores também foram colocados em situações de assédio e devolvidos como se fosse cargos de confiança, ao se colocarem com seus pares na luta por seus direitos, sem terem nem mesmo a chance de voltarem a atuar como formadores.

Sob o discurso de que a EAPE não é o lugar para gozarem suas licenças, a subsecretária – deixada no cargo para a função que vinha sendo exercida pela atual Secretária de Educação do DF, HÉLVIA MIRIDAN PARANAGUÁ FRAGA – iniciou o retorno presencial com discursos de acolhimento e sensibilidade, no entanto, suas condutas têm sido antidemocráticas, de silenciamento e autoritarismo.

Demonstrando a falta de conhecimento sobre o papel e a importância da EAPE para esta categoria, a Subsecretária Maria das Graças mostra desrespeito pelo trabalho desenvolvido por estas/es formadoras/es de maneira insensível e desumana – apesar de todo o discurso de acolhimento. Rejeitando a proposta de ouvir os formadores/as, que pedem diálogo, segue assinando devoluções, quer por adoecimento quer por Licenças-Prêmio autorizadas – inclusive por suas diretorias.

Repudiando toda e qualquer forma de assédio moral ou retirada de direitos, formadoras e aos formadores da EAPE reafirmam sua luta pela formação continuada.

"NENHUM E NENHUMA FORMADORA A MENOS!"

FORTALECER A EAPE É VALORIZAR A CARREIRA E FORTALECER A CATEGORIA

CARTA DO COLETIVO DE FORMADORES E FORMADORAS DA EAPE

08/12/2021

CARTA DO COLETIVO DE FORMADORES E FORMADORAS DA EAPE

Brasília, 08 de dezembro de 2021.

Senhora Subsecretária, Maria das Graças de Paula Machado,

No dia 06 de dezembro de 2021, tomamos conhecimento da matéria no Correio Braziliense na qual a senhora é mencionada como autora de declarações sobre o processo seletivo simplificado da EAPE. Com o objetivo de ampliar a discussão e, em observância ao princípio da transparência, na busca pela defesa de uma formação continuada pública gratuita e de qualidade, selecionamos alguns trechos das informações divulgadas à sociedade pelo referido veículo de comunicação e elaboramos algumas perguntas a serem respondidas pela senhora.

1. SOBRE A CIÊNCIA, DESDE JULHO, DE SERVIDORES DESTA CASA SOBRE O PROCESSO SELETIVO:

1. "A subsecretária garantiu que os servidores foram avisados sobre a modulação da Eape desde julho";
2. "Afirma que a discussão de um processo seletivo vem ocorrendo desde julho e que eles estavam, sim, cientes";

A despeito do que foi publicado no jornal, nos trechos 1 e 2, embora houvesse rumores de que a seleção ocorreria, a publicação sobre a data e os processos da seleção não ocorreu após a ciência do grupo de formadoras e formadores. O caráter intempestivo com o qual tomamos conhecimento sobre o edital do processo seletivo simplificado, no final do ano letivo, surpreendeu a todos nós, formadoras e formadores desta casa. Durante as reuniões, setorizadas por gerências, não houve comunicação formal e oficial pela instituição, via SEI, e-mail ou ata, sobre o referido processo seletivo, o que difere amplamente do período afirmado pela senhora ao jornal como "desde julho".

Tendo essa situação em vista, nossas perguntas são:

- a. Se as discussões estavam acontecendo desde julho, por qual motivo não fomos informados do cronograma das atividades referentes à seleção?
- b. Quando a senhora afirma que fomos avisados sobre o processo seletivo, a quais servidores a senhora faz menção em sua fala?
- c. Em algum momento de coordenação, coletiva ou por gerência, fomos informados de que o processo seletivo aconteceria após o remanejamento interno e externo?
- d. Existe algum documento administrativo, ou até email institucional enviado, que comprove a ciência mencionada?

- e. Se a discussão do processo seletivo está acontecendo desde julho, como a senhora mencionou, por qual motivo realizar a seleção nas últimas semanas do calendário escolar, após os períodos de remanejamento?

2. SOBRE O ESTUDO TÉCNICO-PEDAGÓGICO REALIZADO:

3. “Segundo ela, no entanto, havia formador com somente três ou quatro alunos. “Houve, então, a necessidade de reorganização da casa”;
4. “Foi feito um estudo técnico-pedagógico com a necessidade dos professores”;
5. “ ‘Fizemos um estudo bem detalhado, a pedido da professora Hêlvia (Secretária de Educação), com recorte de 2018, de 2018 para cá, o que significa que essa realidade não é pandêmica”;

Nos anos de 2020 e 2021, enfrentamos os desafios impostos a todos e a todas de ensinar em tempos de pandemia. Em nenhum momento, tivemos uma reunião coletiva para discutir dados sobre evasão ou sobre estratégias pedagógicas de reestruturação da formação para adequá-la ao contexto de ensino remoto. Fizemos o nosso trabalho de busca ativa; entretanto, as cursistas e os cursistas estavam submersos em demandas complexas em suas comunidades escolares. Em vários momentos, os relatos, acompanhados de lágrimas, apontavam para a sobrecarga de trabalho, para a dificuldade em lidar com metodologias que envolviam saberes antes não construídos e, principalmente, para a dor de perceber o impacto das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem. Por esse motivo, pode ser que, em algum momento da formação, entre os anos de 2020 e 2021, uma minoria de turmas tivessem apenas 3 ou 4 estudantes, mas, ao contrário do que foi informado, essa não era a realidade de 2018 ou de 2019.

Apontar que a reestruturação da nossa casa foi feita com base na baixa procura ou no pequeno número de cursistas que seguiram na formação continuada nos anos de 2020 e 2021 não parece razoável. Durante a pandemia, outras urgências foram impostas aos educadores e educadoras da nossa rede: garantia do direito à vida; reorganização do trabalho no ambiente doméstico (vale lembrar que nossa rede é composta majoritariamente por mulheres, público que mais sofreu com a sobrecarga de trabalho em razão do *home office*); estudar outras metodologias para o ensino remoto; realizar busca ativa de estudantes; entre outras demandas. Ao mencionar, superficialmente, o número de 3 ou 4 cursistas em algumas turmas, utilizando-se de um caso isolado, além de não problematizar o motivo pelo qual houve o esvaziamento de uma turma específica, a senhora coloca em questão o trabalho realizado por nós, formadoras e formadores desta casa, que trabalhamos arduamente para dar suporte aos profissionais de educação da nossa rede de ensino durante um período tão atípico e complicado. É importante retificar que temos, sim, turmas muito procuradas, com lista de espera, inclusive, além de uma ótima avaliação por parte de nossas e nossos cursistas.

Nos últimos anos, apesar do número reduzido de cursistas em alguns casos (reflexo do momento crítico no qual estamos vivendo em razão da pandemia), realizamos incontáveis atividades junto às escolas da nossa rede, como palestras nas escolas, lives no Canal da Eape, consultorias, oficinas, seminários, avaliação de propostas de curso de outras instituições entre

outras atividades, todas devidamente registradas em folhas de ponto (quando eram efetuadas via SEI) e pelas gerências da casa. Por esse motivo, é importante frisar que, em atenção ao que preconiza a portaria nº 659, de 02 de dezembro de 2021, as atividades de formação não são apenas os cursos de 30, 60, 90 ou 180 horas que a nossa casa realiza, mas um conjunto de outras atividades de formação e de suporte às escolas.

Os trechos retirados da reportagem (4 e 5) indicam que houve um “estudo detalhado” no que diz respeito à evasão e certificação de cursistas nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. Ao justificar as devoluções por ausência de turmas e cursistas, assim como a reestruturação dos cursos oferecidos pela EAPE, a senhora valeu-se deste estudo. Entretanto, como é do conhecimento da senhora, o referido estudo não foi sequer divulgado e, reiteradas vezes, tem sido motivo de questionamento pelos/pelas servidores e servidoras desta casa.

Os questionamentos referentes ao estudo são parte da reflexividade necessária para aqueles/as que trabalham com pesquisa. Sob o risco de comprometer o conteúdo de análise, não é possível realizar um estudo aligeirado da situação dos cursos. Sabemos da importância de avaliar nosso trabalho e temos um setor responsável para isso em nossa casa. Portanto, sobre esse assunto, temos algumas perguntas:

- a. Qual foi o período de realização do estudo ao qual a senhora faz referência na reportagem?
- b. Quais foram os servidores que assinaram a pesquisa e a análise de dados?
- c. Em que momento o estudo foi publicizado de maneira detalhada para formadores e formadoras desta casa?

Uma pesquisa institucional desta natureza, que norteará toda a formação de profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal, deve ter a metodologia e os resultados divulgados para toda a rede. Nesse sentido, solicitamos acesso ao referido estudo e à maneira detalhada sobre como os dados foram analisados, bem como o detalhamento dos pressupostos teóricos que ancoram tal estudo.

3. SOBRE O PROCESSO SELETIVO/EDITAL

Sobre as declarações referentes ao edital e ao processo seletivo simplificado como legitimação de profissionais que já atuam na Eape, selecionamos os trechos:

6. “O processo seletivo veio como maneira de legitimar os profissionais que ali trabalham, segundo a explicação da subsecretária”;
7. “Sobre os questionamentos do edital, ela afirma que não há, em nenhuma parte, o item sobre cargos comissionados contarem mais pontos, ou a quantidade de experiência ser de cinco anos em cursos que foram lançados há menos de dois anos para poder se candidatar. Ela explica que a experiência necessária são cinco anos de regência, dentro ou fora da Eape”;

Se o objetivo do processo seletivo é o de legitimar os profissionais de educação que já atuam na EAPE, por qual motivo a experiência em trabalho similar, ou seja, como formadora e formador da casa, é a que menos conta pontos no processo de seleção?

No trecho 7, a senhora declara que experiência em cargo comissionado não conta mais pontos do que a experiência como formadora ou formador. Todavia, sabemos, pela publicação do Edital 01, de 03 de dezembro de 2021, no DODF, que essa não é a verdade sobre o processo.

Tabela II

Experiência Profissional	Pontuação por ano	Pontuação máxima
a) Regência de classe ou coordenação pedagógica (nível local) em UE, UEE ou ENE da rede pública de ensino do DF, para professor, ou atuação em orientação educacional em UE, UEE ou ENE da rede pública de ensino do DF, para pedagogo -orientador educacional.	2,0 pontos	10,0 pontos
b) Em cargo comissionado de Diretor, Vice-Diretor, Supervisor de UE, UEE ou ENE da rede pública de ensino do DF.	1,5 ponto	7,5 pontos
c) Em cargo comissionado nas sedes da Secretaria de Estado de Educação do DF (nível central) e em suas Coordenações Regionais de Ensino (nível intermediário).	1,5 ponto	7,5 pontos
d) Em atividade técnico-pedagógica e administrativa nas sedes da Secretaria de Estado de Educação do DF (nível central) e em suas Coordenações Regionais de Ensino (nível intermediário).	1,0 ponto	5,0 pontos
e) Atuação em formação continuada na EAPE.	1,0 ponto	5,0 pontos

Fonte: EDITAL Nº 01, DE 02 DEZEMBRO DE 2021, publicado em 03/12/2021 no DODF.

Como em sua afirmação, no trecho 07, a senhora declara que o único critério para a seleção será a experiência de 5 anos de regência, temos algumas perguntas:

- Em relação à pontuação, haverá retificação do edital?
- Para fins de contagem de pontos na seleção, podemos desconsiderar a tabela II do edital?

4. SOBRE O DETALHAMENTO DE VAGAS FEITO NA CIRCULAR Nº 78/2021

Tão logo foi publicado o edital, a senhora emitiu a circular, nº 78/2021. O documento procura preencher uma de tantas outras lacunas encontradas no edital no que se refere a discriminação do quantitativo de vagas.

Porém se a intenção era a de elucidar a questão, esclarecendo à candidata ou ao candidato a lista de cursos e o quantitativo de vagas relacionados, parece que o efeito foi contrário. Formadoras e formadores não conseguiram identificar os cursos que já vinham oferecendo, além de constatarem número de vagas menor, em alguns casos, tendo que disputar vagas com seus colegas. Portanto, questiona-se:

- Por qual motivo os cursos tiveram seus nomes alterados?
- O nome dos cursos que não aparecem na circular ainda serão acrescentados?
- Qual seria, ou seriam, os critérios para a determinação do número de vagas?
- Por que cursos que possuem turmas atualmente tiveram suas vagas reduzidas?

5. SOBRE A MATRIZ DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante as discussões sobre a matriz de formação continuada e dos informes dados tanto pelo diretor pedagógico, Roger Pena, quanto pela senhora, foi nos informado que ainda não havia um documento orientador no que diz respeito às trilhas e aos percursos formativos para o ano de 2022, que esse seria um desdobramento do processo de discussão e construção coletiva da matriz de formação. Apesar disso, fomos impelidos a organizar nossas formações em itinerários e percursos para o ano de 2022, ainda que esses não tivessem sido aprovados pelo Grupo de Trabalho responsável pela construção do documento da matriz, instituído pela Portaria nº 659 de 02 de dezembro de 2021 (DODF).

Assim, ao passo que sempre somos informados de que a construção da Matriz aconteceria lentamente e que não haveria ainda deliberações a respeito dela, somos incentivados e incentivadas a produzir um planejamento com base no documento que ainda não foi concluído, quicá aprovado. Para nós esse fato demonstra incoerência no que diz respeito à tomada de decisões por parte da gestão, que publicou o edital de seleção sem aprovar a Matriz ou a reestruturação de cursos na EAPE.

Fazemos esse apontamento, uma vez que nosso pedido - enviado em Carta Aberta (de 30 de agosto de 2021, recebida pela sua assessora, matrícula 69679-X), documento anexado a este processo - sobre a construção da Matriz e sobre a participação de instituições, como UnB e ANFOPE, não foi acolhido pela gestão. Assim, o processo pouco transparente de construção da Matriz deixou de contar com a colaboração de pesquisadores, como Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, nomes indicados pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no dia 27 de setembro de 2021, para composição do GT da Matriz.

Em nossa última reunião sindical, a senhora alegou que o e-mail da Universidade de Brasília não foi recebido por um erro institucional e comprometeu-se a acionar a Faculdade de Educação da UnB para que os nomes indicados fossem somados ao grupo de discussão da Matriz. Afirmou, ainda, que o corpo diretivo da EAPE, incluindo o diretor pedagógico, Roger Pena, ainda estaria realizando os trabalhos iniciais para a construção do documento.

Consideramos, portanto, que o processo de construção da Matriz de Formação tem relação direta com o processo seletivo simplificado da EAPE, uma vez que é ele que definirá os eixos e percursos formativos, bem como o número de formadores necessário para o ano que vem.

Nesse sentido, nossos questionamentos são:

- a. Como as vagas foram distribuídas em eixos que não foram devidamente aprovados?
- b. Qual foi o critério para a distribuição de vagas nos eixos?
- c. Por qual motivo as planilhas elaboradas pelas gerências não foram consideradas pela senhora ao elaborar a circular de distribuição de vagas?

Em defesa direito à formação continuada, pública, gratuita e de qualidade e, acreditando no princípio da transparência, o qual deve reger nossas ações no campo da Administração Pública, solicitamos que a resposta aos questionamentos aqui apresentados seja dada com a máxima urgência, para que possamos dar entrada ao processo de seleção simplificada instituído nesta casa pelo Edital nº 01, de 03 de dezembro de 2021.

Respeitosamente,

Coletivo de Formadores da EAPE,

OFÍCIO Nº 685/2021-GAB DEP. LEANDRO GRASS – 09/12/2021

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL
GABINETE DO DEPUTADO LEANDRO GRASS - GAB. 13

**OFÍCIO Nº 685/2021-GAB DEP. LEANDRO GRASS**

Brasília, 09 de dezembro de 2021.

Senhora Secretária de Estado de Educação,

Cumprimentando-a, cordialmente, encaminho à Vossa Senhoria o presente expediente para externar uma preocupação com a publicação da Portaria nº 659, de 2 de dezembro de 2021 e do Edital nº 1, do mesmo dia que abriu inscrições para processo seletivo para seleção, dentro da Carreira Magistério Público do Distrito, de formadores na Subsecretaria de Formação Continuada aos Profissionais da Educação.

Em primeiro lugar, reforço a importância da formação continuada. Creio ser algo fundamental para a educação pública do Distrito Federal e o fortalecimento da estrutura administrativa e, portanto, a edição de nova portaria, com o estabelecimento de regras expressas e claras para tal serviço é uma notícia importante.

Contudo, parece-me que há alguns pontos que carecem de um aprofundamento. E acredito que a Secretaria será sensível a isso e abrirá espaço para tanto.

Em primeiro lugar, a Portaria que altera a estrutura administrativa e o edital para seleção de novos formadores é do mesmo dia. A despeito de eventual necessidade de rapidez na seleção, para que os profissionais estejam aptos a realizarem a formação desde o início do ano, é preciso ter algum tempo entre a publicação portaria e o edital, até para que se possa fazer um controle de legalidade, especialmente com a lei de gestão democrática.

Ademais, em conversas que meu gabinete pode fazer com alguns integrantes da categoria, há outros problemas que, em primeira análise, podem prejudicar todo o processo. O primeiro deles é o exíguo prazo de inscrição. Recordo que o edital foi publicado na sexta-feira e já na segunda-feira começou o prazo de inscrição (Item 7.1). Na mesma esteira, um dos requisitos para participação é a regência de classe por 5 anos, no eixo pretendido (item 4.1). Por vezes, os docentes mudam muito de regionais de ensino, o que demanda certo tempo para a obtenção da comprovação.

Para além disso, recebi diversos questionamentos acerca da inexistência da Matriz de Formação Continuada aprovada pelo Conselho Distrital de Educação. De fato, o Conselho tem função normativa e, portanto, a sua manifestação nos parece ser imperiosa, uma vez que uma de suas atribuições é a definição de normas e diretrizes para o sistema de ensino do Distrito Federal, à luz do artigo 14 da Lei 4.571/12, até para que haja segurança jurídica para atuação da EAPE.

Além disso, há algumas outras questões que recebi e que demonstram a efetiva preocupação com todo o processo. Reitero, entendo a importância da organização e da seleção, consoante os princípios constitucionais. No entanto, diante dos problemas verificados, encaminho o presente de forma a sugerir à Vossa Senhoria a suspensão do Edital e a revisão da Portaria nº 659/2021, para que possam ser sanadas as questões apresentadas e outras que eventualmente não estejam aqui listadas, com a garantia da participação dos representantes da carreira em tais debates.

Por fim, e não menos sem importância, também coloco-me à disposição para participar de tais debates, caso venham a ocorrer.

Em tempo, renovo protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

DEPUTADO LEANDRO GRASS
Rede Sustentabilidade

À Senhora

HÉLVIA MIRIDAN PARANAGUÁ FRAGA

Secretária de Estado de Educação

SBN Quadra 02 Bloco C – Edifício Phenícia – CEP: 70040-020



Documento assinado eletronicamente por **LEANDRO ANTONIO GRASS PEIXOTO - Matr. 00154, Deputado(a) Distrital**, em 09/12/2021, às 17:49, conforme Art. 22, do Ato do Vice-Presidente nº 08, de 2019, publicado no Diário da Câmara Legislativa do Distrito Federal nº 214, de 14 de outubro de 2019.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

http://sei.cl.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0

Código Verificador: **0631957** Código CRC: **A52259FC**.

Praça Municipal, Quadra 2, Lote 5, 3º Andar, Gab 13– CEP 70094-902– Brasília-DF– Telefone: (61)3348-8132
www.cl.df.gov.br - dep.leandrograss@cl.df.gov.br

00001-00042843/2021-98

0631957v7

Aula Pública – A educação não se calará em defesa da democracia - 20/12/2021

1

Aula Pública- 20 de dezembro de 2021-

A educação não se calará em defesa da democracia

Professora Gina Vieira Ponte

Começo a minha aula trazendo o pensamento do Giles Deleuzes, que afirma que **“O poder requer corpos tristes. O poder necessita de tristeza porque consegue dominá-la. A alegria, portanto, é a resistência porque ela não se rende. A alegria como potência de vida nos leva a lugares onde a tristeza nunca levaria”**

A barbárie não suporta a potência da nossa alegria. Os perversos e os covardes só conseguem movimentar a energia do medo, do terrorismo e da violência. Por isso, eu preciso começar esta aula de hoje, que é resultado da nossa indignação e da nossa luta, manifestando, para além da minha indignação, a minha alegria de findar o ano de 2021 fazendo o que eu mais gosto- participando de uma aula pública em defesa da democracia, em defesa da educação laica, cidadã, socialmente referenciada e inclusiva.

Não se constrói democracia sem educação formal, não se promove educação formal sem os profissionais da educação e não se forma bons profissionais de educação sem uma escola de formação autônoma, emancipada e libertária.

A aula de hoje é sobre a defesa de uma política de formação de profissionais da educação que não abra mão do compromisso que precisamos ter com os nossos marcos civilizatórios, e com a democracia. E se é necessário trazer para esta aula a alegria como força motriz da nossa luta, é necessário trazer as Ciências da Educação como base inegociável de definição das nossas políticas. O que temos hoje posto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no nosso Currículo em Movimento é fruto de décadas, anos de acúmulo de estudos, pesquisas e atuação dos movimentos sociais em favor da educação pública.

O que a atual gestão da EAPE está tentando fazer é ignorar toda esta construção e substituí-la por uma política de formação aligeirada, empobrecida, que nega as evidências científicas e a História para colocar no lugar delas um projeto orientado por uma lógica conservadora e ultraliberal. Se o negacionismo na Saúde mata vidas, o Negacionismo na Educação mata o nosso futuro.

Não por acaso, o atual diretor pedagógico, disse, reiteradas vezes que a Matriz de Formação, que a atual gestão defende, “não será filosófica”. Como aderir a uma política de formação de docentes que despreza a filosofia, um campo do conhecimento que nasce como defesa da expressão do pensamento crítico e diverso?

A atual gestão da EAPE está se colocando a serviço de um projeto de educação que não tem origem nos movimentos sociais e nas nossas universidades, nasce do desejo de grupos conservadores e elites econômicas de intervirem na formação da classe trabalhadora, justamente para que a escola pública se reduza a um espaço de instrumentalização, de domesticação, de condicionamento à lógica neoliberal.

A partir de um discurso de uma suposta defesa da “garantia do direito às aprendizagens”, o que eles propagam é uma “ideologia da aprendizagem”, a partir da qual o que se quer, é promover aprendizagem sem o sentido primeiro da educação que é a humanização, como se isso fosse possível (CATINI, 2019; CHARLO; 2020). O projeto educacional que está em curso no DF é um arremedo da produtividade empresarial. Não por acaso, se fala de “Educação empreendedora”, de trilhas de aprendizagem, não por acaso, a mesma terminologia empregada para a Reforma do Ensino Médio, que atenta contra a educação das classes populares, está chegando à EAPE, para definir a política de formação dos profissionais da educação.

Os que estão à frente da gestão da educação no DF estão a serviço deste projeto, e para colocá-lo de pé necessitam exatamente de formadores a-críticos, que sejam permissivos à agenda ultraliberal, conservadora que tem incidido na educação e tentado impor projetos autoritários como o Escola Sem Partido e as Escolas Cívico- Militares.

Paralelo a estes movimentos, que incidem sob a educação, e que são desdobramentos do Golpe dado em 2016, que segue em curso, acontece, também, a tentativa de imposição da PEC 32, que nada mais é do que uma tentativa de enfraquecimento do Estado e de retirada da estabilidade do servidor, agente decisivo na contenção da barbárie do Capitalismo e do negacionismo dentro da Administração Pública.

É parte do processo democrático a participação de diferentes segmentos nas decisões da educação. Depois de vivermos 30 anos de vigência da Ditadura Militar, o que de mais importante aprendemos é que não há qualquer alternativa, para qualquer projeto pedagógico, educacional ou de país que se dê fora da democracia. Por outro lado, a participação destes segmentos não pode se dar fora dos limites estabelecidos pelas Ciências da Educação e fora do que acumulamos como parte da construção dos nossos marcos civilizatórios.

O que a atual gestão está fazendo é propor uma Matriz de Formação e um processo seletivo que atentam contra os princípios democráticos. Constatamos perplexos que alguns de nossos colegas foram poupados de participar do processo seletivo, enquanto outros foram avaliados de maneira arbitrária.

A gestão criou critérios que ela mesma não está seguindo, não houve transparência em relação a quem seriam os avaliadores, não há, até agora, resposta aos recursos interpostos, porque o processo seletivo não visa escolher os melhores profissionais para atuar na escola de formação, mas excluir aqueles que possam representar um obstáculo para o que, de fato, eles desejam fazer, que é promover o desmonte da EAPE, seguido da imposição de um projeto de formação que ignora os nossos pressupostos teóricos e, portanto, as Ciências da Educação.

Este levante antidemocrático que se apresenta na EAPE não acontece só nesta instância e não vai parar aqui. Nós já recebemos o relato de colegas que estão na SUBEB, no Phenícia, nas Coordenações Regionais de Ensino que já estão vivendo o mesmo que vivemos aqui- silenciamento, expulsão dos cargos que ocupam e para os quais têm toda qualificação. O projeto de educação que a gestão da SEEDF quer propor, apesar de se anunciar novidade, não tem nada de novo.

O projeto de educação que deslumbra e mobiliza os atuais gestores, é na verdade, um museu cheio de grandes novidades que já foi implantado, no Brasil, no período da Ditadura Militar, em que a educação foi arrastada para uma perspectiva tecnicista, profundamente empobrecida do ponto de vista político- pedagógico, e em outros países, como os Estados Unidos.

A experiência de imprimir à educação a lógica do mercado, tal qual tem acontecido no DF, é relatada e fortemente criticada por Diane Ravitch, que também acreditou que poderia funcionar, apoiou e liderou a reforma do ensino nos Estados Unidos a partir destes critérios.

Ela é “pesquisadora-doutora da Universidade de Nova Iorque. Em 1991, e aceitou o convite do então secretário Lamar Alexander para ser sua conselheira e secretária-adjunta no Departamento de Educação dos Estados Unidos e participou ativamente de movimentos pelas referências curriculares, responsabilização e escolha escolar”.

Cerca de 30 anos depois de abraçar as reformas regidas pela lógica empresarial e do mercado, Diane percebeu o erro, fez o *mea culpa* e publicou o livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Nele ela expõe a evolução das reformas de mercado no sistema escolar dos Estados Unidos, nas últimas décadas, criticando seus pressupostos ideológicos e denunciando seus resultados, **“que contribuíram para agravar a crise da educação pública americana” (...)** “a crítica mais fundamental de Ravitch é que “essas soluções de mercado *estão destruindo os valores públicos e a própria educação pública, que ela advoga como uma*

instituição essencial para a democracia e para a constituição de uma nação economicamente forte e repleta de oportunidades". (OLIVEIRA e MENEGÃO, 2012, p. 647 e 649)

Hoje, quem vive sob o terror das arbitrariedades de uma gestão autoritária, que se recusa ao diálogo, somos nós, formadores da EAPE. Se a agenda educacional que o Governo do Distrito Federal defende, for colocada de pé, este autoritarismo vai chegar a cada uma das nossas unidades de ensino. Onde há espaço para arbitrariedade, violência e autoritarismo não há espaço para a educação que defendemos.

O que a atual gestão anuncia sobre valorização de professores quando assume uma postura como a que está assumindo? Tudo isto o que a gestão da EAPE está fazendo, não diz respeito apenas aos formadores da EAPE, mas a um coletivo de docentes que ao ver o tratamento dispensado a nós, compreende com clareza o tipo de tratamento dado a quem atua com compromisso e seriedade em defesa da educação.

No final das contas, esta experiência na EAPE, que acontece às portas do processo eleitoral, tem sido muito pedagógica para todos nós. A atual gestão não nos deixa dúvidas de que está do lado de um governo negacionista, que quer a partir da educação, impor um projeto autoritário, que ataca acintosamente a agenda de educação em e para os direitos humanos. As mudanças na oferta de cursos para 2022, feitas pela EAPE mostram a redução e o esvaziamento das formações voltadas para educação das relações étnico-raciais e de gênero e para a sustentabilidade. O que mais poderíamos esperar de uma gestão aliada a um governo autoritário, negacionista e que ataca a educação e os docentes, desde que assumiu o poder no país?

As gestões passam, nós os servidores ficamos, e vamos trabalhar arduamente para que a educação pública democrática, construída com anos de lutas históricas e pesquisas científicas não seja tombada por uma gestão autoritária. Apesar de vocês, amanhã há de ser um outro dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATINI, Caroline. **Educação e empreendedorismo da barbárie** in Educação contra a Barbárie- por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª edição, Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. 1ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 2020.

HOOKS, bell. **Educação e Democracia**, in Educação contra a Barbárie- por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª edição, Ed. Boitempo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Sara. B e MENEGÃO, Rita de Cássia. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: Como os testes padronizados e o Modelo de Mercado ameaçam a Educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>