

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aléxia Silva Fernandes

Formação continuada de professores: O papel do Centro de Formação da
cidade de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2026

Aléxia Silva Fernandes

Formação continuada de professores: O papel do Centro de Formação da cidade de Juiz de Fora

Projeto de dissertação para defesa de Mestrado em Educação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dra.^a Elita Betania de Andrade Martins

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva Fernandes, Aléxia .

Formação continuada de professores : O papel do Centro de Formação da cidade de Juiz de Fora / Aléxia Silva Fernandes. -- 2026.

184 p.

Orientador: Elita Betania de Andrade Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Formação continuada. 2. Políticas Públicas. 3. Centro de Formação de Professores. 4. Pandemia. 5. Juiz de Fora. I. Betania de Andrade Martins, Elita, orient. II. Título.

Aléxia Silva Fernandes

Formação continuada de professores: O papel do Centro de Formação da cidade de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 12 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Elita Betania de Andrade Martins - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Anelise Monteiro do Nascimento
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 15/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 18/02/2026, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anelise Monteiro do Nascimento, Usuário Externo**, em 02/07/2026, às 08:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 09/07/2026, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2827547** e o código CRC **A0461784**.

AGRADECIMENTOS

Decidi iniciar os agradecimentos a partir de uma reflexão: os sonhos não são apenas sonhos, eles podem se tornar realidade. Dentro de cada sonho, existe a esperança de fazer algo diferente, de mudar, transformar e ressignificar caminhos. E digo mais: não existe o “dar certo”, existe o “farei até dar certo”. E é por isso que ainda estou aqui.

Ao longo dessa trajetória, muitas foram as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que este momento se concretizasse. Nenhum caminho é percorrido sozinho, e o meu foi construído com apoio, incentivo, escuta e, sobretudo, afeto e consideração.

Primeiramente, agradeço a Deus, que nunca me abandonou durante este percurso e se fez presente nos momentos mais decisivos.

Aos meus pais, Hélio e Alessandra, que me ensinaram os valores da educação, da persistência e da busca pelo conhecimento como caminho para a independência. À minha irmã, Amanda, pelo afeto e carinho constantes.

Ao meu noivo, Gutembergson, companheiro que me apoiou ao longo desta jornada, motivando-me nos desafios e acreditando, em todas as fases, no meu potencial.

À Elita, minha gratidão pela orientação, pela amizade e pelas reflexões que enriqueceram este percurso. Oportunidades como a bolsa de pesquisa na graduação foram determinantes para o meu crescimento profissional. Aos colegas do grupo Geped, agradeço pelo convívio e pelo apoio constante.

Em especial, agradeço à professora Juliana Schmitt, pela amizade e pelo suporte profissional durante a trajetória no Mestrado e na atuação conjunta no Colégio João XXIII.

Às minhas amigas e aos meus amigos — incluindo minha família, os colegas da faculdade e do meu trabalho—, agradeço pelo apoio, pela parceria e pelas boas risadas que tornaram este caminho mais leve.

Aos docentes formadores, a supervisão do Centro de Formação e também a própria Secretaria pela oportunidade e a confiança para a realização da minha pesquisa.

Agradeço também aos professores Rafaela, Rubens, Anelise e Sônia por aceitarem participar da banca e acompanharem o desenvolvimento do meu trabalho ao longo da minha formação desde a 1º etapa de qualificação até a minha defesa.

E agradeço aos programas de bolsas Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva e ao Programa de Pós-Graduação PBGP do Mestrado em Educação ofertado pela universidade.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender o papel do Centro de Formação de Professores na formação continuada dos docentes da rede municipal de Juiz de Fora. Especificamente, busca investigar as políticas públicas relacionadas à formação continuada no município entre 2020 e 2024, mapear os cursos oferecidos e analisar as percepções dos cursistas e formadores a partir das propostas de formação oferecidas durante e após a pandemia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe, e utiliza documentos oficiais, catálogos de cursos, questionários e entrevistas para explorar o tema. A contextualização histórica e bibliográfica, nesse estudo, destaca a influência de organizações como o Banco Mundial, por exemplo, na formulação de políticas e propostas de formação de professores, especialmente após as reformas da década de 1990, que impactaram diretamente as práticas docentes e a organização do Centro de Formação ao longo do tempo. A pandemia também provocou mudanças significativas, como o aumento na oferta de cursos à distância, em contrapartida com a proposta inicial de atender às demandas específicas da rede municipal. Assim, a análise desenvolvida ao longo da pesquisa evidencia que a formação continuada promovida pelo Centro de Formação de Professores (CFP) é construída no campo de tensões, marcado pelas demandas institucionais, as exigências legais, pressões das políticas educacionais e a busca por processos formativos reflexivos e contextualizados. Deste modo, os dados da referida pesquisa revelaram que, embora o CFP desempenhe seu papel de promover formações continuadas de forma estratégica, ele revela que suas ações são atravessadas por desafios estruturais como a precarização do trabalho do professor, a evasão nos cursos de e a dificuldade de consolidar a formação continuada como espaço de reflexão para a prática dos professores da rede de Juiz de Fora. Portanto, o estudo permite compreender como o CFP não é apenas um executor de políticas formativas, mas é um espaço em disputa, cujos desdobramentos são retomados e aprofundados nas considerações finais desta dissertação.

Palavras-chave: Formação continuada, Políticas Públicas, Centro de Formação de Professores, Pandemia, Juiz de Fora.

ABSTRACT

This study aims to understand the role of the Teacher Training Center in the continuing education of teachers in the municipal school system of Juiz de Fora. Specifically, it seeks to investigate public policies related to continuing education in the municipality between 2020 and 2024, map the courses offered, and analyze the perceptions of course participants and trainers based on the training proposals offered during and after the pandemic. The research adopts a qualitative approach, based on Stephen Ball and Bowe's Policy Cycle, and uses official documents, course catalogs, questionnaires, and interviews to explore the topic. The historical and bibliographical context of this study highlights the influence of organizations such as the World Bank, for example, in the formulation of policies and proposals for teacher training, especially after the reforms of the 1990s, which directly impacted teaching practices and the organization of the Training Center over time. The pandemic also caused significant changes, such as the increase in the offer of distance learning courses, in contrast to the initial proposal to meet the specific demands of the municipal school system. Thus, the analysis developed throughout the research shows that the continuing education promoted by the Teacher Training Center (CFP) is constructed within a field of tensions, marked by institutional demands, legal requirements, pressures from educational policies, and the search for reflective and contextualized training processes. Therefore, the data from this research revealed that, although the CFP plays its role in promoting continuing education strategically, its actions are affected by structural challenges such as the precariousness of teachers' work, dropout rates in courses, and the difficulty of consolidating continuing education as a space for reflection on the practice of teachers in the Juiz de Fora school system. Therefore, the study allows us to understand how the CFP is not merely an executor of training policies, but a space of contention, the unfolding of which is revisited and deepened in the final considerations of this dissertation.

Keywords: Continuing education, public policies, Teacher Training Center, pandemic, Juiz de Fora.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estratégias não cumpridas das metas 11 e 12 do PME de Juiz de Fora.....	60
Tabela 2 - Cursos mais citados pelos participantes, agrupados por eixos organizados pelo CFP.....	75
Tabela 3 - Cursos do Eixo Inclusão e Alfabetização mais citados pelos Respondentes.....	76
Tabela 4 - Local das ações formativas antes da pandemia.....	80
Tabela 5 - Ações Formativas do Centro de Formação de Professores (2021)..	86
Tabela 6 - Ferramentas vinculadas às formações de 2022.....	91
Tabela 7 - Utilização do Youtube nas ações formativas de 2022.....	93
Tabela 8 - Eixo educação inclusiva realizado no espaço do CAEE,2022.....	94
Tabela 9 - Locais para realização das formações de 2022.....	95
Tabela 10 - Cursos de formação continuada pelo CFP (2023): formato de oferta.....	96
Tabela 11 - Cursos de formação continuada pelo CFP, 2024, formato de oferta.....	100
Tabela 12 - Cursos indicados pelos respondentes e sua relação com seus respectivos Eixos de Formação.....	108
Tabela 13 - Contribuição dos Cursos de Formação para adaptação ao Ensino Remoto.....	111
Tabela 14 - Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações.....	116
Tabela 15 - Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação das ações formativas de 2024	99
Figura 2 – Edital do processo de contratação	139

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de Professores participantes de Cursos de Formação Continuada no CFP 2020 a 2024.....	74
GRÁFICO 2 - Faixa etária dos respondentes do questionário.....	102
GRÁFICO 3 - Nível de formação dos respondentes ao questionário.....	103
GRÁFICO 4 - Tempo de atuação dos respondentes como docentes.....	104
GRÁFICO 5 - Etapa de ensino na qual os respondentes atuam.....	106
GRÁFICO 6 – Formato dos cursos oferecidos pelo CFP durante o período de pandemia Covid-19.....	109
GRÁFICO 7 – Existência de dificuldades para participar das formações.....	110
GRÁFICO 8 – Formas de Apoio Institucional aos professores para integrar ferramentas digitais ao ensino.....	113
GRÁFICO 9 – Participação em cursos de formação no CFP Pós-Pandemia, segundo respondentes.....	114
GRÁFICO 10 - Percepção dos respondentes sobre mudanças na Propostas Formativas após a Pandemia no CFP.....	115
GRÁFICO 11 - Temas que os respondentes consideram prioritários para as formações futuras.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CFP – Centro de Formação de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

EaD – Educação a Distância

FACED – Faculdade de Educação

F1-A – Formador 1 do eixo Alfabetização

F2-L – Formador 2 do eixo Literarte

F3-I – Formador 3 do eixo Inclusão

GESE – Grupo de Estudos em Sistema de Ensino

HEM – Habilitação Específica do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PJF – Prefeitura de Juiz de Fora

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SE – Secretaria de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O QUE SE DESEJA DA EDUCAÇÃO?.....	19
1.1 O QUE É SER EDUCADO?.....	26
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.....	29
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS A REFORMA DE 1990: TENSÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	41
CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA EDUCACIONAL.....	46
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	49
3.2 ANÁLISE DAS METAS 11 E 12 DO PME: FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA.....	57
Tabela 1 - Estratégias não cumpridas das metas 11 e 12 do PME de Juiz de Fora.....	60
3.3 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO E IMPACTOS DO CONTEXTO PANDÊMICO.....	62
CAPÍTULO 4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS PRIMEIROS DADOS DA PESQUISA.....	70
GRÁFICO 1 - Número de Professores participantes de Cursos de Formação Continuada no CFP 2020 a 2024.....	74
Tabela 2 - Cursos mais citados pelos participantes, agrupados por eixos organizados pelo CFP.....	75
Tabela 3 - Cursos do Eixo Inclusão e Alfabetização mais citados pelos Respondentes.....	76
4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	76
CAPÍTULO 5 – PROGRAMAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP (2020 A 2024).....	80
Tabela 4 - Local das ações formativas antes da pandemia.....	80
Tabela 5 - Ações Formativas do Centro de Formação de Professores (2021).....	86
Tabela 6 - Ferramentas vinculadas às formações de 2022.....	91
Tabela 7 - Utilização do Youtube nas ações formativas de 2022.....	93
Tabela 8 - Eixo educação inclusiva realizado no espaço do CAEE, 2022.....	94
Tabela 9 - Locais para realização das formações de 2022.....	95
Tabela 10 - Cursos de formação continuada pelo CFP (2023): formato de oferta.....	96
Figura 1 - Apresentação das ações formativas de 2024.....	99
Tabela 11 - Cursos de formação continuada pelo CFP, 2024, formato de oferta.....	100
CAPÍTULO 6 - DISCUTINDO OS DADOS OBTIDOS JUNTO AOS CURSISTAS.....	102
6.1 PERFIL DOS PROFESSORES RESPONDENTES.....	102
GRÁFICO 2 - Faixa etária dos respondentes do questionário.....	102
GRÁFICO 3 - Nível de formação dos respondentes ao questionário.....	103

GRÁFICO 4 - Tempo de atuação dos respondentes como docentes.....	104
GRÁFICO 5 - Etapa de ensino na qual os respondentes atuam.....	106
Tabela 12 - Cursos indicados pelos respondentes e sua relação com seus respectivos Eixos de Formação.....	108
6.2 PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA.....	109
GRÁFICO 6 – Formato dos cursos oferecidos pelo CFP durante o período de pandemia Covid-19.....	109
GRÁFICO 7 – Existência de dificuldades para participar das formações.....	110
Tabela 13 - Contribuição dos Cursos de Formação para adaptação ao Ensino Remoto.....	111
GRÁFICO 8 – Formas de Apoio Institucional aos professores para integrar ferramentas digitais ao ensino.....	113
6.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO PÓS PANDEMIA.....	114
GRÁFICO 9 – Participação em cursos de formação no CFP Pós Pandemia, segundo respondentes.....	114
GRÁFICO 10- Percepção dos respondentes sobre mudanças na Propostas Formativas após a Pandemia no CFP.....	115
Tabela 14 - Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações.....	116
6.4 PERSPECTIVAS E NECESSIDADES FORMATIVAS.....	118
GRÁFICO 11 - Temas que os respondentes consideram prioritários para as formações futuras.....	119
Tabela 15 - Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações.....	120
CAPÍTULO 7 - OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DOS FORMADORES E DA SUPERVISORA DO CFP.....	124
7.1 CARACTERIZAÇÃO: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	125
7.2 – MOTIVAÇÕES E INTENÇÕES PARA PROPOSIÇÃO DOS CURSOS.....	131
Figura 2 - Edital do processo de contratação.....	139
7.3 DESAFIOS NA COORDENAÇÃO, ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO.....	141
7.4 ARTICULAÇÃO E DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES.....	168

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral compreender o papel do Centro de Formação de Professores na formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Especificamente, buscamos identificar as políticas públicas relacionadas à formação continuada no município entre 2020 e 2024, mapear os cursos oferecidos pelo Centro, analisar as percepções dos cursistas durante e após a pandemia, verificar o impacto dessas formações na visão dos professores que realizaram os cursos a partir das avaliações e expectativas em relação à prática profissional.

A partir do crescimento das pesquisas no campo das políticas de formação docente no Brasil, observa-se que parte desses estudos tem se concentrado na análise de diretrizes nacionais e programas de larga escala para a formação de professores. Nesse sentido, identifica-se uma lacuna no que se refere à compreensão de como as instituições municipais, como os Centros de Formação de Professores, operam na mediação entre as diretrizes das políticas públicas e as demandas concretas da rede escolar. Assim, a presente pesquisa busca contribuir para o campo ao analisar a formação continuada a partir de sua materialização no contexto local, evidenciando tensões, disputas e reconfigurações, especialmente no período marcado pela pandemia da Covid-19.

Nessa perspectiva, o Centro de Formação de Professores de Juiz de Fora (CFP) não é compreendido apenas como um espaço institucional de oferta de cursos, mas como um instrumento de política pública, inserido em um conjunto mais amplo de estratégias de regulação, orientação e desenvolvimento da formação docente no âmbito municipal. A partir do referencial do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, o CFP é analisado como parte do contexto de prática, no qual as políticas são reinterpretadas, recriadas e tensionadas pelos diferentes sujeitos envolvidos, evidenciando que a formação continuada se constitui como um campo permeado por disputas e negociações.

A presente pesquisa surge da experiência da autora-pesquisadora como estagiária na Secretaria de Educação, oportunidade na qual adquiriu vivências e aprendizagens por meio dos cursos oferecidos pelo órgão. Durante esse estágio, a

autora-pesquisadora acompanhou as atividades implementadas pela Secretaria e observou os impactos e as mudanças ocasionadas pela pandemia ao longo do seu percurso como estagiária. Além disso, a mudança do ensino para as plataformas digitais sobre as formação continuadas ao longo do período de 2020 a 2022 foi uma proposta realizada para alcançar esses professores neste contexto de incertezas de retorno ou isolamento das aulas presenciais.

Ao atuar na Supervisão de Mediação ao Educando (SMAE), a autora pesquisadora participou das formações continuadas, das reuniões e das mediações com os demais professores da Secretaria em seu processo de graduação. Isso possibilitou uma vivência *in loco* de como o Centro de Formação, em conjunto com a Secretaria, atuava em suas propostas formativas.

Essa trajetória também foi enriquecida pela participação no grupo de pesquisa GESE, que investigou o exercício da docência no contexto da pandemia. A atuação da autora como bolsista de iniciação científica na graduação foi fundamental para a transição ao mestrado em Educação, pois o contato direto com a transcrição de entrevistas e a análise de dados permitiu identificar os desafios enfrentados pelos professores no contexto da pandemia. Tais estudos evidenciaram a mobilização docente em busca de formação nas plataformas digitais para realização dos cursos, servindo de base para a construção desta pesquisa, que visa compreender os processos de formação docente no contexto do município de Juiz de Fora.

Com base nesses estudos, observou-se o crescimento da oferta de cursos à distância, no período pandêmico, disponibilizados por plataformas digitais para um público diversificado e atendendo a diferentes realidades. Tal situação passou a ser por nós questionada, afinal estudos indicavam que os cursos via plataformas vinham sendo pensados para atender a uma projetada demanda universal para a formação de professores, o que poderia se contrastar com a proposta histórica do Centro de Formação de Professores da rede municipal de Juiz de Fora, criado com o objetivo de oferecer cursos que atendessem às demandas específicas dos professores e das escolas da própria rede.

Supomos que as práticas de formação adotadas durante a pandemia pudessem ter impactado a organização do trabalho do Centro de Formação de

Professores. Assim, para compreender essa realidade e alcançar os objetivos propostos, desenvolvemos a presente pesquisa, cujos resultados são apresentados neste texto, o qual segue a organização apresentada a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “O que se deseja da Educação?”, buscamos responder a esta pergunta a partir das reflexões referentes às tensões e disputas históricas que permeiam o campo educacional, buscando refletir sobre as expectativas que moldam o papel da escola e os impactos dessas aspirações nas práticas formativas. Libâneo (2008) aponta que as mudanças aceleradas no sistema capitalista global influenciam diretamente a organização do trabalho docente e as políticas educacionais, reforçando a formação voltada para atender às demandas do mercado em detrimento de uma formação integral e emancipatória.

A partir das análises de autores como Oliveira (2009) e Stephen Ball (2016), o primeiro capítulo busca evidenciar que a lógica econômica dominante subordina a função social da educação aos interesses do capital, consolidando desigualdades educacionais e desvalorizando práticas pedagógicas reflexivas. Essa dualidade educacional reflete as contradições entre a formação voltada para o mercado e o desenvolvimento pleno do indivíduo como sujeito histórico, político e cultural. Assim, o capítulo destaca a urgência de resistir à mercantilização da educação, promovendo um projeto educativo comprometido com a transformação social e a emancipação humana.

No segundo capítulo, “Formação de Professores no Brasil: História e Legislação”, buscamos apresentar uma análise histórica da formação de professores no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até as reformas educacionais contemporâneas. Aborda a evolução das políticas públicas e legislativas que moldaram o processo formativo, com destaque para marcos como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e suas implicações na formação inicial e continuada. A partir das contribuições de autores como Saviani e Libâneo, examinamos as transformações nos modelos formativos e os desafios enfrentados ao longo da história, enfatizando a formação docente como elemento crucial na qualidade educacional.

No terceiro capítulo, “A Importância da Formação de Professores para a Mudança Educacional”, abordamos a presença de discursos que apontam a formação docente como um pilar fundamental para a melhoria da qualidade educacional no Brasil. A partir das reformas dos anos 1990, discute-se o impacto das políticas neoliberais no processo de formação continuada e os desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas e documentos oficiais e legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e, no caso do contexto investigado, o Plano Municipal de Educação (PME) de Juiz de Fora, destacando as metas locais relacionadas à formação de professores e o impacto dessas políticas no Centro de Formação de Professores, o qual é o foco de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, evidenciamos as escolhas metodológicas e os procedimentos adotados para a realização de uma pesquisa qualitativa sobre o papel do Centro de Formação de Professores de Juiz de Fora na oferta de cursos de formação continuada durante e após a pandemia da Covid-19. CORRIGIDO: A pesquisa utiliza como referencial teórico a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe, traduzido e apresentado por Mainardes (2006), que permite analisar como políticas globais são recontextualizadas e adaptadas aos contextos locais, evidenciando as influências e os desafios nas práticas educacionais.

O capítulo detalha os objetivos da investigação, como mapear os cursos oferecidos, identificar enfoques e avaliar a percepção dos professores cursistas em relação à formação. Para isso, serão analisados documentos oficiais, catálogos de cursos e dados coletados por meio de questionários e entrevistas com professores e formadores. Esses instrumentos buscarão compreender as mudanças promovidas pelas formações continuadas, as pressões da pandemia no contexto educacional e os impactos nas práticas docentes.

No quinto capítulo, apresentamos a programação das ações formativas promovidas pelo Centro de Formação de Professores (CFP) no período de 2020 a 2024, com o foco em analisar a organização das propostas dos cursos de formação, a quantidade de formações ofertadas pelo CFP, seus eixos temáticos, modalidades (*online*, presencial ou híbrida) e os locais em que foram realizadas as formações.

Neste capítulo, a partir do ano de 2020 as atividades predominantemente presenciais e realizadas no próprio CFP sofreram mudanças em decorrência da pandemia. Com a suspensão das atividades presenciais das formações, observamos e analisamos uma reconfiguração das práticas formativas por meio das tecnologias digitais.

Assim, a Secretaria de Educação, passou a estruturar a formação continuada a partir das propostas remotas por meio de *lives*, webinários, cursos *online* e atividades assíncronas, organizadas sob a nomenclatura de “Diálogos Formativos”. Tais ações buscaram responder às demandas dos professores da rede, priorizando os temas como: alfabetização, inclusão, tecnologias digitais e, além de fornecer atividades artísticas e literárias, buscaram fortalecer a escuta e o acolhimento dos profissionais que estavam atuando no ensino remoto emergencial.

Com a entrada do ano 2022, a retomada gradual das atividades presenciais, foram sendo realizadas, mas houve uma consolidação de um modelo híbrido¹ de formação continuada. As ações após 2022 passaram a ser organizadas em Eixos Formativos como: Alfabetização, Educação Inclusiva, Literarte e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) — evidenciando a continuidade do uso das plataformas digitais como parte da política de formação, e não apenas como resposta emergencial à pandemia. De modo geral, o capítulo evidencia que a política de formação continuada do CFP passou por um processo de mudanças, no qual as tecnologias digitais e os formatos flexíveis da rede buscaram fortalecer a prática formativa dos profissionais da rede, o que será aprofundado nos capítulos seguintes a partir da análise dos dados obtidos pelos professores cursistas, formadores e a supervisão de formação.

Ao adentrarmos no sexto capítulo, analisamos os dados obtidos a partir do formulário inicial e questionários aplicados aos professores cursistas que participaram das formações ofertadas pelo CFP do recorte temporal estipulado na metodologia. A análise buscou compreender o perfil dos docentes, as suas percepções sobre a formação continuada ofertada durante e após a pandemia, tal

¹ Englobando as modalidades *online* e presencial, sendo denominadas como atividades síncronas e assíncronas.

como suas perspectivas e necessidades formativas derivadas de suas práticas docentes.

Os dados revelaram um grupo majoritariamente feminino, sendo docentes experientes com faixa etária superior a 35 anos. Observamos também uma predominância de professores contratados sendo 61,4%, o que evidencia diretamente a adesão dos cursos de formação continuada. Além disso, durante a pandemia a percepção dos professores sobre as ações formativas 69,2% dos participantes avaliaram como positivas, destacando também suas modalidades predominantemente em *lives* e atividades *onlines*.

Por meio da percepção dos professores cursistas, o levantamento do questionário também constatou as expectativas dos respondentes referente aos cursos voltados à inclusão e às tecnologias digitais. Para estas sugestões de formações, eles indicaram que no período pós-pandêmico houve a necessidade de cursos mais contextualizados e integrados à prática docente relacionado ao seu cotidiano. Com isso, o capítulo evidencia a busca dos professores cursistas pela formação que possibilitasse não apenas a apropriação prática das metodologias, ferramentas, mas também o fortalecimento das práticas educativas significativas para o seu fazer docente dentro da sala de aula.

Já no sétimo capítulo, a pesquisa buscou contemplar a escuta dos formadores e da Supervisora do Centro de Formação de Professores (CFP), em que suas trajetórias profissionais e acadêmicas evidenciaram um grupo altamente com experiência na educação básica e na prática de formação docente. Por meio da análise das entrevistas, as falas desses sujeitos revelaram que o CFP é um espaço de mediação entre as políticas públicas, as diretrizes e as demandas da rede municipal. Os relatos indicaram que as propostas formativas são resultado de um processo de discussões para atender as demandas emergentes da rede, além de possibilitar cursos e formações voltadas para as práticas críticas e reflexivas de seus cursistas.

Ademais, o capítulo evidencia os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados tanto para a Supervisão de formação como na coordenação, elaboração e desenvolvimento das formações, como a sobrecarga docente, a evasão dos

cursistas nas formações ofertadas e a fragilidade de alguns formatos para a promoção dos cursos. Nesse cenário, emergem a reflexão crítica da prática e as expectativas ainda marcada pela demanda tecnicista por parte de alguns cursistas. Assim, observamos e analisamos que por meio destas falas o capítulo contribui para compreender a formação continuada do CFP como um processo complexo, atravessado por disputas para a valorização docente e para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas após a pandemia.

Em suma, esta pesquisa apresenta uma análise crítica sobre a formação continuada dos professores da rede municipal de Juiz de Fora, com foco nas transformações ocorridas durante e após a pandemia. A contextualização das políticas públicas e das práticas formativas oferece uma visão crítica sobre as propostas do Centro de Formação de Professores do município de Juiz de Fora, revelando como as estratégias educacionais foram adaptadas aos novos desafios impostos pelo cenário global e local.

Ao mapear as ofertas formativas do município e as percepções dos professores cursistas, formadores e a atuação da Supervisora do Centro de Formação (CFP) é possível identificar os impactos da formação continuada na prática pedagógica e refletir sobre a adequação dessas ações às demandas atuais da educação após o contexto pandêmico.

Portanto, este trabalho visa contribuir para a construção de uma formação continuada docente que atenda às necessidades dos educadores e do sistema de ensino de Juiz de Fora da rede municipal, destacando a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na formação de professores como instrumento de transformação da educação. Além disso, busca evidenciar a relevância de propostas formativas que atendem às especificidades do contexto educacional, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade do ensino.

CAPÍTULO 1 – O QUE SE DESEJA DA EDUCAÇÃO?

Nesta seção, traremos as contribuições de diferentes autores sobre como as diversas concepções de sociedade e de organização da economia tem impactado o processo educacional e o sentido de ser educado. Libâneo (2008), sinaliza que o processo formativo está pautado nas expectativas sobre o que se deseja da educação, e compreendendo que as expectativas podem ser diversas afirma:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial (Libâneo, 2008, p.45).

De acordo com o autor, a lógica desse sistema de produção provoca mudanças no mundo do conhecimento, o que impacta diretamente a organização do trabalho docente, a qualificação profissional e, por consequência, os sistemas de ensino e as escolas.

O modelo econômico vigente, marcado pelo ideário neoliberal tem gerado profundas consequências no campo das políticas sociais, muitas vezes prejudiciais aos países, como o agravamento das desigualdades, pois nesse cenário, o indivíduo é incentivado a competir no mercado de trabalho, sendo as garantias sociais e os direitos coletivos desmantelados. Aqueles que não conseguem se adaptar a esse modelo de competição, acabam sendo marginalizados, formando um segmento social excluído e vulnerável.

O ideário neoliberal molda a educação a partir de políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE² e a OMC³, promovendo uma educação voltada para a competitividade econômica. Essas políticas moldam os sistemas educativos, a formação de professores, dos sujeitos nas instituições de ensino e também, as práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Silva (2008) aponta que essas agências internacionais têm voltado seu interesse também para os sistemas de avaliação, com um reforço da ideia de

² No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) colabora com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de implementar políticas públicas que visam aprimorar a qualidade da educação no país. Em 1997, a OCDE estabeleceu o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com o propósito de avaliar os sistemas educacionais dos países que fazem parte da organização e de seus parceiros.

³ A Organização Mundial do Comércio (OMC) emite diretrizes que influenciam a implementação da reforma universitária com um intuito comercial.

eficiência, incentivando uma maior articulação entre os setores público e privado para a ampliação da oferta da educação, a utilização racional de recursos, estabelecendo para isso, diretrizes a serem seguidas.

Segundo Maués (2013), o Brasil vive uma reforma educativa desde a década de 1990 (consequência da chamada Reforma do Estado) o que resultou em um processo de educação escolar voltado a demandas produtivas.

Libâneo (2008) destaca que diante dessas transformações, a educação se vê pressionada a se adequar às demandas do mercado, focando na formação de profissionais altamente especializados para atender às mudanças no processo de produção, muitas vezes, em detrimento da formação integral do cidadão, que deveria ser o verdadeiro objetivo da educação. De acordo com Freire (1997), a educação deveria ser o caminho para transformar a realidade social e política, porque é através dela que formamos cidadãos críticos, capazes de intervir no mundo.

Esse processo representa uma distorção das funções da educação, que ao invés de ser um instrumento de emancipação, acaba sendo moldada para servir aos interesses de um modelo econômico excludente e desigual.

A educação sob esta ótica dominante, assume o papel de habilitar os indivíduos técnica, social e ideologicamente em diferentes grupos de trabalhadores. Nesse contexto, “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (Frigotto, 2000, p. 26).

Na perspectiva da classe trabalhadora, que são os “subordinados” dentro da lógica do capital, o que se espera da educação é, antes de tudo, o desenvolvimento das potencialidades humanas e a aquisição dos chamados “saberes sociais” (Oliveira, 2009). Esses saberes são compreendidos como um conjunto de habilidades, atitudes e valores que emergem das experiências vividas pelas classes sociais, com o objetivo de atender a seus interesses e necessidades. O propósito central é promover a formação integral do indivíduo, abrangendo seu desenvolvimento físico, político, social, cultural e afetivo, entre outros aspectos (Oliveira, 2009).

A partir dessas duas concepções, é possível entender a dualidade da educação, que pode ou não, se manifestar por meio de uma perspectiva crítica, a qual considera o ser humano em sua totalidade, levando em conta os aspectos materiais, estéticos e individuais. Por isso, ao desenvolver práticas educativas, é

fundamental lembrar que os indivíduos envolvidos são pessoas com necessidades diversas e históricas.

Quando consideramos o homem como sujeito histórico, o projeto de educação passa a ser pautado em uma realidade, visando sua transformação na medida que se compreende que não é algo pronto e acabado. Deste modo, não se trata de atribuir à escola uma função salvacionista, mas reconhecer que a mesma possui, conforme Oliveira (2009), o papel social de desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens.

Ainda segundo a referida autora, esse papel salvacionista está interligado com a lógica neoliberal, que concebe como a educação desejada é aquela que possui “força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (Oliveira, 2009, p.239).

Na proposta neoliberal, a educação que se almeja, é uma educação com uma clara conexão entre conhecimento e desenvolvimento para desempenho, o que vem sendo empregado na nossa sociedade, nos dias atuais. Nesse modelo de educação, é almejada a construção de novos sujeitos sob a ótica economicista e da lógica do mercado, por meio de capacitação e requalificação desses indivíduos para satisfazerem às exigências do sistema produtivo (Oliveira, 2009). O intuito é formar sujeitos para a vida moderna e para os novos estilos de vida com a entrada das tecnologias. Um cidadão eficiente e competente⁴.

A partir deste propósito, as tecnologias e as novas formas de organização do trabalho mais flexíveis e eficientes, acabam resultando na seguinte problemática: não existe lugar para trabalhador desqualificado, pois essa desqualificação implica na exclusão desse sujeito neste sistema produtivo, à medida em que se amplia a exigência de um trabalhador cada vez mais qualificado, flexível, versátil, implicando em um contínuo processo de aprendizagem.

Por isso, as reformas educacionais, nas últimas décadas, e as políticas educacionais visam empreender esforços na escolaridade da força de trabalho e na qualidade de ensino nos sistemas e instituições educacionais, a partir das concepções e demandas do mercado, o que traz implicações também para a

⁴ O sujeito pautado nesses dois termos é aquele capaz de consumir de maneira eficiente (no caso exigente) e de competir com seus “talentos”, com suas habilidades e com suas competências.

formação de professores, que precisam ser mais qualificados e mais eficientes (Brito, 2019), pois têm importante papel na produção dos sujeitos eficientes.

Entretanto, Libâneo alerta que essa busca pela produção de sujeitos eficientes, não tem o mesmo desenho para todas as classes sociais. Segundo o autor, os efeitos desse modelo produtivo:

No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. (Libâneo, 2008, p.51).

Segundo Santomé (2001), as ideologias do capitalismo, em sua fase neoliberal, defendem a imposição de um modelo de sociedade em que a educação se reduz a um bem de consumo, em uma lógica de que as pessoas podem escolher escolas, titulações e professores como produtos, cuja qualidade passa a ser considerada a partir de seu desempenho, avaliado predominantemente por meio de indicadores quantitativos, como resultados de avaliações padronizadas e rankings de instituições.

Essa lógica reflete-se nas políticas de formação docente, que muitas vezes priorizam a eficiência e o controle, vinculando a qualidade da formação de professores a metas e resultados mensuráveis.

Em um contexto neoliberal, o desempenho dos professores é frequentemente aferido com base na capacidade de alcançar resultados imediatos, como índices de aprovação, notas de estudantes em exames de larga escala e produtividade acadêmica, desconsiderando os aspectos subjetivos e processuais da educação.

Autores como Ball (2016) e Silva (2008) alertam que essas políticas de formação tendem a desvalorizar práticas pedagógicas reflexivas e emancipatórias, reduzindo a formação inicial e continuada a treinamentos técnicos que respondem às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

Nesse cenário, o papel do professor é instrumentalizado, e a avaliação de sua atuação perde de vista a complexidade dos contextos educacionais e as dimensões sociais e culturais do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2009) os sistemas de ensino buscam a eficiência pedagógica mediante a instalação da “Pedagogia das concorrências”, das “eficiências” e dos “resultados” na lógica da qualidade total:

Essa pedagogia tem sido levada a efeito, em geral, por meio de: (a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; (b) atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; (c) avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; (d) estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das instituições públicas ou privadas que são classificadas/desclassificadas; (e) criação de condições para que se possa mentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e fazer escolha entre escolas; (f) ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total; (g) valorização de algumas disciplinas, como matemática e ciências, devido à competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiar tais disciplinas; (h) ampliação dos meios de treinamento de professores, por exemplo a educação a distância; (i) descentralização da educação, sobretudo dos recursos financeiros, em conformidade com a avaliação do desempenho; (j) valorização da iniciativa privada e do estabelecimento e do estabelecimento de parcerias com empresariado; (k) repasse das funções do estado para a comunidade e para as empresas. (Oliveira, p.242, 2009)

Destacamos da citação acima, o ponto (c) essa avaliação frequente, com o objetivo de comprovar a eficácia do trabalho escolar, utilizando indicadores quantitativos como provas padronizadas e outras orientações de desempenho, tem marcado profundamente, o trabalho docente, transformando a educação em um processo meramente técnico, no qual o valor do aprendizado é definido apenas por resultados numéricos, desconsiderando aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a criatividade, a formação ética e as competências socioemocionais dos alunos. Isso impacta o ambiente escolar, criando um ciclo de pressão para que as escolas se concentrem apenas na "preparação para o exame", em detrimento de uma educação mais holística e transformadora.

Esse impacto no ambiente escolar, é enumerado por Oliveira (2009), no item d, com o estabelecimento de rankings, as instituições são classificadas com base em seus resultados, gerando uma competição entre as escolas, tanto públicas quanto privadas. Essa prática, que na lógica neoliberal busca promover a qualidade, pode resultar em desigualdade e exclusão, pois as escolas passam a ser responsabilizadas individualmente e as situadas em contextos mais vulneráveis, como aquelas em áreas periféricas ou em regiões de menor poder aquisitivo, podem ser prejudicadas em comparação com as que já possuem mais recursos e infraestrutura.

Tal modelo de avaliação ignora as diferenças estruturais e históricas entre as instituições de ensino, o que pode levar à estigmatização das escolas que, embora não se destaquem nos rankings, desempenham um papel fundamental na educação de estudantes de contextos mais difíceis. Assim, a criação de rankings pode não apenas distorcer a avaliação da qualidade educacional, mas também aprofundar as desigualdades no sistema educacional.

Tais pontos, demonstram como a “Pedagogia das concorrências” visa estabelecer um modelo de educação centrado na eficiência e na competitividade, essa ênfase crescente no desempenho acadêmico como critérios centrais de avaliação e a criação de rankings podem resultar em uma visão reducionista do que é realmente importante no desenvolvimento dos estudantes.

As avaliações constantes para verificação da qualidade e a criação de rankings, impactam o trabalho dos docentes, sendo diretamente responsabilizados pelos desempenhos dos alunos e tendo suas práticas mais reguladas e controladas.

Segundo Oliveira (2009), este desempenho está cada vez mais associado à ideia de certificação de competência e a premiações ou punições financeiras, em uma lógica de educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, para além do bom domínio da linguagem oral e escrita.

Tais conhecimentos tornam-se necessários para o aumento da produtividade, a eficiência e a qualidade de serviços e produtos, muitas vezes associada a uma crescente diminuição dos postos de trabalho e do emprego, intensificando o trabalho humano nos processos produtivos. Assim, a educação desejada está entrelaçada para a construção de um sujeito eficiente e competente, que esteja hábil para o mercado de trabalho.

Para a formação dos estudantes, dentro desta lógica, torna-se necessário, dentre outras medidas, o investimento na formação de professores, para que possam contribuir com este processo de formação de estudantes, entretanto, como existem diferentes concepções do que e de como pode ser o processo de formação de estudantes, entendemos que é importante refletir sobre o sentido de ser educado que trataremos a seguir.

1.1 O QUE É SER EDUCADO?

A lógica do “Ser educado” vai além da simples aquisição de conhecimentos acadêmicos elencados pela lógica das competências, implica também, o desenvolvimento de habilidades críticas, sociais e emocionais que capacitam os indivíduos a participar de forma consciente na sociedade.

Paulo Freire (1997) argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo aos alunos pensarem criticamente sobre sua realidade e agir sobre ela. Portanto, ser educado envolve capacidade de questionamento, inovação e transformação social.

Entretanto, não podemos afirmar que corresponda a compreensão de Freire (1997) sobre educação, a concepção que tem predominado, até porque como tratado antes, temos vivido em uma sociedade marcada pelos interesses do capital.

Saviani (2007) identifica quatro matrizes que têm orientado a educação e consequentemente, o sentido do que é ser educado nas últimas duas décadas: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Estas correntes refletem uma ênfase na eficiência, na preparação para o mercado de trabalho e na gestão educacional orientada por avaliações de desempenho nas políticas educativas.

O neoprodutivismo foca na educação como meio de aumentar a produtividade e a competitividade econômica, enfatizando a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e o cumprimento de metas econômicas. O neoescolanovismo, por sua vez, resgata a ideia de aprendizagem ativa, mas, dentro do contexto neoliberal, tende a se submeter à lógica da eficiência e da padronização, muitas vezes se afastando das necessidades reais dos estudantes e das comunidades.

O neoconstrutivismo, conforme o autor, coloca ênfase na construção do conhecimento pelo aluno, mas, em sua vertente neoliberal, se ajusta à necessidade de resultados mensuráveis, muitas vezes, através de avaliações padronizadas que podem comprometer a autonomia do aluno.

Segundo Saviani (2007), o neotecnicismo adota uma visão técnica da educação, centrada na capacitação de habilidades específicas para o mercado de trabalho, com pouca atenção à formação crítica e cidadã dos indivíduos. Essas matrizes refletem um movimento em direção à eficiência e à produtividade, tratando

a educação mais como um serviço a ser otimizado para atender às demandas do mercado, do que como um espaço de emancipação e reflexão crítica.

Frente às tensões do capitalismo e as consequentes demandas do mercado, o processo educacional passa a ter como finalidade de “aprender a fazer” e também “aprender a conhecer”, o que está ligada à questão da formação do profissional (Silva, 2008), a preparação do sujeito para aquele papel de trabalhador que o mercado deseja.

Entretanto, os defensores dessa lógica educacional, não satisfeitos com o desempenho dos estudantes apresentados em avaliações externas, atribuem "o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos estava ligado à formação insuficiente de seu quadro docente" (Dias, Lopes, 2003, p. 1159).

Dias e Lopes (2003) destacam que a formação docente se tornou um foco central nas reformas educacionais, visando melhorar o desempenho dos alunos e alinhar a educação às demandas econômicas. A qualificação e certificação dos professores são vistas como essenciais para formar alunos competitivos e atender às exigências do mercado, pois um professor sem a qualificação ou a certificação indicada como necessárias não conseguiria educar um sujeito para atender as demandas do capital.

Para assegurar a formação docente apontada como necessária, iniciou-se um processo de formação de professores, visando elevar a qualidade do corpo docente e, conseqüentemente, melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem, sendo elaboradas políticas formativas e documentos oficiais que buscam pensar a formação docente como um quadro compensatório, no qual a formação continuada é vista como forma de enfrentar o insucesso escolar.

Entretanto, esse caráter de formação acaba não considerando a dimensão humana e a prática da docência, pois ao considerar a formação como um quadro compensatório, acaba corroborando para a perda da identidade do professor e dos alunos.

Segundo Bruno *et al* (2016) a formação dos sujeitos se constrói e se constitui historicamente e socialmente, é a construção arquitetada para sermos humanos. Quando fugimos dessa intenção, estamos fugindo da lógica do que é ser educado de fato.

Nesse processo de discussão sobre o que é ser educado, destacamos as contribuições de Nóvoa (1992); para quem o processo de docência concretiza-se através de experiências:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao “saber-da-experiência”. (Nóvoa, 1992, p.25).

Nesse sentido, apenas o professor ter domínio dos conteúdos disciplinares (Bruno, 2016), não garante a construção de uma prática docente que contribua para a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas.

Entretanto, como resultado do predomínio do pensamento neoliberal, houve um movimento para intensificar o preparo e a formação dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas, especialmente nas décadas de 1990, uma tendência que perdura até os dias atuais⁵.

Essa questão será discutida no próximo capítulo, no que exploraremos o contexto histórico da formação docente no Brasil, analisando os aspectos legislativos que contribuíram para a criação dos espaços formativos de professores.

⁵ Nos dias atuais estamos fazendo menção até o presente ano da pesquisa que é 2024.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Ao discutir a formação de professores no Brasil, é fundamental reconhecer a complexidade que envolve essa profissão. De acordo com Arroyo (1999), refletir sobre a formação humana significa que os sujeitos analisam o próprio percurso de vida e aprendizado. Nesse processo, compreender a dimensão humana da docência implica reconhecer que ela é influenciada pelas condições sociais, históricas e políticas de cada época.

Conforme os estudos do autor, o contexto da formação de professores está profundamente ligado à construção da identidade profissional docente, moldada constantemente por influências políticas, sociais, históricas e culturais ao longo do tempo no Brasil.

Com base nesta reflexão, buscamos explorar, neste capítulo, os aspectos históricos relacionados à profissão docente e ao seu processo formativo. Essa apresentação histórica é essencial para compreender as propostas formativas atuais, os desafios enfrentados, as influências que moldam a formação de professores e o perfil docente que segue sendo construído pela lógica da sociedade contemporânea.

A partir desta perspectiva, é possível perceber como os contextos sociais, políticos e culturais de diferentes épocas contribuíram para configurar tanto as políticas educacionais quanto às práticas pedagógicas. Isso reforça a importância de entender a docência como uma profissão em constante transformação.

Alguns anos após a chegada dos portugueses às terras brasileiras, em 1549, a Companhia de Jesus criada para combater a expansão da Reforma Protestante, é enviada ao Brasil para desenvolver atividades educativas e missionárias no país. Seu principal propósito era catequizar e instruir os índios, tornando-os mais submissos e, assim, segundo Fernandes (2000), aptos a serem utilizados como mão de obra nas atividades coloniais.

Os jesuítas iniciaram o processo de escolarização no Brasil, sendo conhecidos como os primeiros professores. Eram mestres das ações coloniais com o objetivo de ensinar as primeiras letras e transmitir a religião. Além disso, segundo a

referida autora, os jesuítas assumiram também, metas econômicas e políticas, visando facilitar o processo de colonização (Fernandes, 2000).

De acordo com Santos e Souza (2019), a educação oferecida pelos jesuítas baseada nas orientações do *Ratio Studiorum*, não atendia às necessidades práticas da maioria da população pobre, pois não estava voltada para os desafios de uma economia agrícola e escravista. Esse modelo de ensino beneficiava apenas aqueles que não dependiam do trabalho para sua sobrevivência. Aos poucos, a Companhia de Jesus, que inicialmente visava a catequização e a educação dos índios, foi se transformando em um instrumento de formação da elite colonial, excluindo os indígenas e as classes populares da educação formal.

Ainda em consonância com os estudos destes autores, os jesuítas eram responsáveis pela educação dos filhos dos senhores de engenho, colonos, índios e escravos. Estes autores esclarecem ao longo de suas análises que o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real eram distanciados. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores, enquanto os indígenas foram apenas catequizados ao longo deste contexto histórico.

O modelo de ensino jesuítico estruturado, com uma rede de escolas organizadas e uma abordagem pedagógica uniforme, perdurou até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal, decidiu expulsar os jesuítas das colônias portuguesas após um conflito com a ordem, encerrando suas escolas. Esse conflito foi motivado, em parte, pela oposição jesuítica ao controle do governo português sobre a educação (Fernandes, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas, iniciou-se a chamada reforma pombalina, na qual o Estado passou a assumir a educação, implantando um sistema diferente do modelo jesuítico. Apesar da proposta de mudança, não houve uma ruptura completa, pois, muitos professores recrutados foram formados pelos próprios jesuítas, permitindo certa continuidade na prática pedagógica. No entanto, essas transformações afetaram significativamente a qualidade do ensino. Como observa Piletti (1997) “o ensino brasileiro, ao iniciar o século XIX, estava limitado a um pouco mais que nada” (p. 37). Nenhum sistema educativo elaborado ao jesuítico foi implementado.

Fernandes (2000) destaca que com a entrada do século XIX, o Brasil, ainda colônia portuguesa, tem agravada a precariedade do ensino brasileiro pela falta de recursos em Portugal, devido à invasão napoleônica e ao consequente bloqueio

continental, que resultaram em dificuldades econômicas e uma gestão centralizada do império, o que impactou diretamente na manutenção e desenvolvimento das estruturas educacionais no Brasil.

Essa situação, conforme ainda, a referida autora, levou a manifestações como a de Moreira D'Azevedo (apud Fernandes, 2000), que relatou a ausência de pessoas habilitadas para exercer o magistério na colônia e mencionou o estado deplorável das escolas primárias, em todas as capitanias, condições que evidenciam o declínio do sistema educacional no Brasil.

Saviani (2009), afirma que a preocupação com as escolas brasileiras, somente aconteceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. Essa proposta determinava a adoção do método de ensino mútuo ou lancasteriano, o qual deveria ser de domínio dos professores, a serem treinados para o uso da metodologia com seus próprios recursos.

Segundo Vicentini e Lugli (2009), a partir deste processo de método simultâneo, como alternativa eficiente, ocorreu o processo de subdivisão dos alunos em grupos, para otimizar o tempo de aprendizagem, lecionando lições a determinadas turmas ao mesmo tempo e não mais a um aluno, individualmente.

Com a criação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passou a ser colocada sob responsabilidade das Províncias, que seguiam a estrutura e a metodologia dos modelos europeus, das chamadas Escolas Normais para a formação de professores (Saviani, 2009).

Ainda de acordo com Saviani (2009), as Escolas Normais seguiam uma formação específica, tendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos para serem lecionados nas escolas das primeiras letras, entretanto:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p.144)

Ou seja, era um modelo de formação, no qual bastava que os professores soubessem os mesmos conteúdos que teriam que repassar para seus futuros alunos, algo bastante superficial, porém este modelo passa por expansão

(1890-1932), quando teve início a reforma paulista, servindo de exemplo para outras instituições.

A chamada reforma paulista da educação pública se caracteriza pela busca por regularidade e organização, pois os reformadores perceberam que, sem professores adequadamente preparados e familiarizados com os métodos pedagógicos modernos, o ensino não poderia ser reestruturado ou revitalizado, como tratado por Borges *et al.* (2011).

Esse conjunto de iniciativas demonstrou uma instituição pensada para ser o “coração do Estado”, formando a elite do magistério paulista capaz de aplicar o método intuitivo, já utilizado na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos (Vicentini e Lugli, 2009), já que objetivo era formar professores que utilizassem a base da pedagogia moderna. Assim, o professor, a partir da sua formação, selecionaria os fatos a serem explicados de acordo com as idades, capacidades e condições psicológicas dos seus estudantes.

Acreditava-se que por meio desta proposta, as crianças poderiam mobilizar a instituição e garantir o sucesso da aprendizagem. O foco principal dessa reforma era a reconfiguração do currículo, com o objetivo de atender às novas demandas educacionais, os custos de instalação destas escolas foram assumidos pelos reformadores.

Nos estudos de Gatti e Barretto (2009) é apresentado que as Escolas Normais destinadas à formação dos professores foram inauguradas no final do século XIX, correspondiam ao nível secundário e ainda, por décadas, foi uma escolarização destinada para poucos.

Com o advento da República, os autores Vicentini e Lugli (2009) em seus estudos, evidenciaram que houve ao longo deste contexto histórico das Escolas Normais a inauguração do controle e orientação do trabalho docente por intermédio do diretor, onde cada turma era composta por alunos com ritmos de aprendizagem e idades semelhantes. Nesse modelo, era função do professor, garantir a matrícula das crianças que frequentam a escola, ainda em uma sociedade que funcionava predominantemente com registro oral e na qual, um adulto analfabeto podia ser reconhecido socialmente e trabalhar socialmente, segundo as autoras, dificultando ao professor, essa garantia de matrícula, que era uma das condições para assegurar o funcionamento de suas escolas.

Nesse contexto, os docentes eram responsabilizados por convencer os familiares das crianças, a manterem as matrículas e também, a frequência. No entanto, isso era um grande desafio, especialmente nas escolas da zona rural, onde muitos alunos trabalhavam para ajudar suas famílias, conforme apontam Vicentini e Lugli (2009). As referidas autoras afirmam que para manterem suas escolas funcionando, alguns professores acabavam por burlar o controle de frequência dos estudantes, como pode ser lido no trecho a seguir:

Professoras que lecionaram durante a Primeira República contaram que, **para manter a lista de presença com o mínimo de registros exigidos, assinalaram a frequência regular de alunos que, na verdade, pouco ou nada compareciam às aulas.** Essa foi a única forma encontrada pelas docentes para garantir que suas escolas continuassem a ter o mínimo de matrículas e frequências para permanecerem abertas. É preciso lembrar, também, que os Grupos Escolares foram se expandindo lentamente, pois não houve – nem poderia haver – a substituição imediata de todas as Escolas Isoladas. (Vicentini e Lugli, 2009, p.215, Grifos nossos)

Mesmo com a insuficiência de número de escolas para atender toda a população e da dificuldade da população estar presente nas escolas existentes, principalmente a população da zona rural, pois essas instituições estavam concentradas nos centros urbanos, ao invés de se pensar em soluções para tais problemas, se atribuía ao professor o poder, a responsabilidade para os estudantes se fazerem presentes na escola.

Segundo Borges *et al.* (2011), nas primeiras décadas do século XX, houve um intenso debate no Brasil sobre ideias liberais. Esse debate fundamentava-se na defesa de uma educação universal promovida pelo Estado, como forma de ampliar o acesso à escolarização para toda a população, considerando as dificuldades de acesso educacional já mencionadas. Nesse contexto, a educação era vista como um instrumento essencial para a participação política, pois uma população educada teria melhores condições de compreender e atuar no cenário político e social.

Diante disso, compreendeu-se que o preparo dos novos professores exigia uma organização curricular sólida, com a integração de conteúdos científicos e formação didático-pedagógica, a fim de garantir profissionais bem qualificados. Esse modelo levou o padrão das Escolas Normais a se consolidar e se expandir em todo o país. Entretanto, após a primeira década do século XX, o movimento de reforma

das Escolas Normais perdeu força, predominando a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Entre 1932 e 1939, as Escolas Normais passaram por um novo processo de reorganização, refletindo as tensões entre as propostas de modernização educacional e a manutenção do modelo tradicional. Essa nova proposta é apresentada nos estudos de Saviani (2009), o qual revela que a Escola Normal transformam-se nos Institutos de Educação, destinados a corrigir os erros da formação de professores das antigas escolas normais:

Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80). Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p.146).

Conforme Saviani (2009), A proposta de Anísio Teixeira de reformular as Escolas Normais, transformando-as em Escolas de Professores, visava superar as deficiências do modelo anterior, que falhava tanto na formação teórica quanto na prática pedagógica. Ao introduzir disciplinas como biologia, sociologia e psicologia educacional, Teixeira buscou criar uma base sólida para a reflexão crítica sobre a prática docente, algo fundamental para uma educação moderna.

Além disso, a integração de componentes práticos, com o uso de escolas primária e secundária como campos de experimentação, e a criação de uma infraestrutura de apoio, como bibliotecas e institutos de pesquisa, proporcionaram aos futuros professores uma formação mais completa, que mesclava teoria, prática e investigação.

Essas reformas, propostas no contexto de modernização educacional dos anos 1930, representaram um esforço significativo para qualificar os professores,

garantindo que fossem não apenas transmissores de conteúdo, mas também, agentes críticos e reflexivos, prontos para atuar em uma sociedade em transformação. Esse movimento se conecta diretamente com a necessidade de repensar a formação docente para um modelo que atendesse às demandas sociais e políticas do Brasil da época.

De acordo com Saviani (2009), os Institutos de Educação foram concebidos e estruturados com o objetivo de atender às demandas da pedagogia, que buscava se estabelecer como um campo de conhecimento com base científica.

Neste processo, ainda segundo o referido autor, houve um movimento claro em direção à consolidação de um modelo pedagógico e didático de formação docente, destinado a corrigir as deficiências e distorções presentes nas antigas Escolas Normais. O currículo da formação docente era caracterizado por um curso “híbrido”, onde combinava um currículo de humanidades e ciências com o contexto mais amplo e significativo.

A formação de professores seguiu o padrão da base dos estudos superiores dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo. Tais instituições, conforme Saviani (2009), apresentaram sua elevação ao nível universitário. A partir desta base, se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país por meio do decreto nº 1.1190/1939⁶, o qual ficou conhecido como “esquema 3+1”, pelo fato de serem realizados três anos para estudos das disciplinas específicas, ou seja, os conteúdos acadêmicos e teóricos necessários para a formação nas áreas de conhecimento (como Matemática, História, Ciências, etc.) e por fim, um ano reservado para a formação didático-pedagógica, envolvendo metodologias de ensino, técnicas pedagógicas e práticas educativas externas para a sala de aula.

Esses institutos também ofereciam jardins de infância e escolas primárias anexas, que funcionavam como “escolas-laboratório”. Essas instituições tinham a função de proporcionar um ambiente de aprendizado prático, onde os futuros

⁶ O decreto determinou que a Faculdade Nacional de Filosofia ofereceria dois tipos de cursos: ordinários e extraordinários. Os cursos ordinários eram estruturados com um conjunto de disciplinas essenciais para a obtenção do diploma. Por outro lado, os cursos extraordinários eram divididos em duas categorias: cursos de aperfeiçoamento e cursos avulsos. O decreto também definiu a organização interna da Faculdade, composta pelas seções de Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. O documento foi assinado pelo chefe de governo, Getúlio Vargas, e referendado pelo Ministério da Educação.

professores poderiam vivenciar, diretamente, as metodologias e abordagens de ensino que estavam sendo aplicadas.

Além disso, ofereciam cursos de especialização em áreas como Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música, Canto e Administração Escolar, com o intuito de ampliar a formação dos educadores. Contudo, com a implementação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia nos anos seguintes, essas práticas das escolas-laboratório foram gradualmente substituídas, sinalizando um processo de transição para um modelo de formação mais formalizado e sistematizado por meio dos cursos ordinários, conforme analisado por Saviani (2009).

Os “cursos ordinários” formavam os professores para ministrarem as disciplinas nas escolas secundárias, eram os cursos de formação de professores oferecidos pelas Escolas Normais antes da implementação de uma formação mais acadêmica e sistemática. Esses cursos tinham uma estrutura voltada para a formação prática e funcional dos educadores, com um currículo mais simplificado, com foco na prática pedagógica imediata, sem uma grande ênfase nas questões teóricas ou na reflexão crítica sobre a educação, conforme o autor.

O ensino ofertado nesses cursos era mais voltado à aplicação direta de métodos de ensino já estabelecidos, muitas vezes sem um aprofundamento nos aspectos filosóficos, sociológicos ou históricos da educação. O currículo era bastante restrito, com uma abordagem técnica, e estava muito mais centrado na preparação para o exercício da docência de maneira prática e eficiente, com ênfase em conteúdos de matérias básicas e técnicas de ensino.

Já os cursos extraordinários, de acordo com Saviani (2009), buscavam formar professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os processos, de acordo com o autor, era empregado o referido esquema 3+1.

Esse esquema visava garantir que os professores tivessem tanto um domínio sólido dos conteúdos quanto a capacidade de transmissão de maneira eficiente. Ele foi muito influente na formação docente, buscando equilibrar o conhecimento acadêmico com a prática pedagógica. No entanto, Saviani (2009) enfatiza que o processo de generalização deste modelo, de formação docente em nível superior, acabou se distanciando da referência de origem, onde realizavam suporte nas

escolas experimentais às quais cabia fornecer uma base de pesquisa que garantisse um caráter científico aos processos formativos.

Esse modelo de formação se manteve até a aprovação do Ensino Normal, em âmbito nacional, através do Decreto nº 8.530 em 2 de janeiro de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Normal. Esta Lei foi um marco na reorganização da formação de professores no Brasil, especialmente para o ensino primário.

O referido Decreto situou o Ensino Normal como um curso de nível secundário com duração de quatro anos, integrando disciplinas de formação geral e pedagógica, como Didática, Psicologia da Educação e Prática de Ensino, além de introdução ao estágio de supervisão obrigatório. Visava, segundo Saviani (2009), formar professores capacitados intelectual e moralmente, promovendo a valorização e a profissionalização docente como elementos essenciais para o desenvolvimento educacional do país. Essa legislação consolidou a importância da formação docente estruturada, influenciando as políticas educacionais e a qualidade do ensino no Brasil nas décadas seguintes.

Nessa nova configuração, o curso Normal foi alinhado aos demais cursos de nível secundário, sendo dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, equivalente ao ensino primário (atualmente corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental), tinha duração de quatro anos e tinha como objetivo a formação de regentes para o ensino primário, funcionando em Escolas Normais regionais.

O segundo ciclo, correspondente ao ensino secundário (atualmente chamado de ensino médio), durou três anos e foi voltado para a formação de professores do ensino primário, sendo oferecido tanto em Escolas Normais quanto em institutos de educação. Com a implementação dos cursos normais, de Licenciatura e Pedagogia, houve o encerramento dessas práticas nos anos seguintes.

A partir da criação desses novos cursos, tanto os cursos normais quanto os de Licenciatura e Pedagogia passaram a focar na formação profissional, com um currículo composto por um conjunto de disciplinas, sem a necessidade de escolas-laboratório (Saviani, 2009). Esse modelo, especialmente no nível superior, resultou em uma abordagem dualista, conforme as afirmações do autor: os cursos de licenciatura ficaram amplamente centrados nos conteúdos culturais e cognitivos, enquanto o aspecto pedagógico-didático foi reduzido a um mero apêndice, representado pela disciplina de Didática, encarada como uma formalidade necessária para a obtenção do registro profissional de professor.

Com o Golpe Militar de 1964, acontecem novas influências e mudanças no campo educacional, especialmente com as alterações na legislação do ensino. Saviani (2009) destaca a Lei nº 5.692/71, que reformulou os ensinos primário e médio, alterando suas denominações para ensino de 1º e 2º graus e tornando essa última etapa de ensino, obrigatoriamente profissionalizante.

Ainda segundo o autor, as Escolas Normais começaram a desaparecer, em decorrência a diversas mudanças legislativas na área da educação, ao longo desse período, como pode ser lido a seguir:

a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (Saviani, 2009, p. 147).

Diante da obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, a formação de professores para o antigo ensino primário foi limitada a uma habilitação fragmentada entre diversas outras, configurando um cenário de precariedade preocupante, fruto do contexto ditatorial da época.

Segundo Libâneo (2005), nesse contexto, assim como na fábrica, a escola passou a adotar uma divisão técnica do trabalho, o que levou à fragmentação do trabalho pedagógico, separando papéis, para os que deveriam pensar e executar, “entre os que controlam e os que executam, instaurando desigualdades na escola” (Libâneo, 2007, p. 14).

A proposta educacional desse período foi fortemente influenciada pela tendência liberal tecnicista, que priorizou a formação rápida de técnicos e profissionais para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. O objetivo central era alinhar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar, inserindo nas escolas modelos de racionalização típicos do sistema capitalista de produção (Luckesi, 2005).

Saviani (2009) também ressalta que a Lei n.º 5.692/71 alterou a formação de professores em nível superior, dividindo-a em cursos de licenciatura curta que preparava o docente para as quatro últimas séries do 1º grau; ou plena, que permitia o docente atuar até o 2º grau de ensino.

Além disso, a legislação atribuiu aos cursos de Pedagogia a responsabilidade de formar, além de professores com habilitação específica para o magistério, especialistas em Educação, como diretores, orientadores, supervisores e inspetores escolares. Dessa forma, tanto Luckesi quanto Saviani apontam que a educação desse período foi moldada por uma visão tecnicista, que priorizava a formação para a satisfação das exigências imediatas do mercado e do regime militar, comprometendo a qualidade e a profundidade da formação docente.

Como forma de superar as falhas do modelo de formação de professores através de habilitação no antigo 2º grau, houve a criação, em 1982, dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma tentativa de revitalizar a prática da Escola Normal. No entanto, como destaca Saviani (2009), apesar de sua proposta positiva, não houve um aproveitamento eficaz dos professores formados por esses Centros nas redes escolares públicas, comprometendo o impacto da formação deste no processo educacional. Outro esforço para superação dos problemas decorrentes desses modelos instaurados pela prática tecnicista aconteceu em 1980, um movimento que tinha como proposta a reformulação do Curso de Pedagogia e as licenciaturas:

Em meados da década de 1980 algumas faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, surpreenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (Libâneo, 2002, p. 46).

Neste período, a ideia central estava pautada nos aspectos da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, mas ainda carregava elementos do período ditatorial, que se refletiam na resistência a uma educação crítica e emancipatória. Saviani (2009) destaca em suas análises que a ideia de que a prática

de ensinar, ou seja, a docência, é fundamental para a formação e identidade de todos os profissionais que atuam na educação, não importando a carga ou função que ocupam. A docência, nesse contexto, representa a essência e o fundamento do trabalho pedagógico, sendo uma base sobre a qual se constrói a profissão educacional.

Além disso, o autor aponta que, na maioria das instituições de ensino, a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental eram consideradas responsabilidade dos cursos de Pedagogia. Nesse contexto, a docência, nas etapas iniciais da educação básica, assume uma posição crucial na construção da identidade do profissional da educação. Tal abordagem surge em um momento em que o país enfrentava uma crise relacionada à proposta de formação de professores, evidenciando a importância de consolidar essas fases como alicerces para a formação educacional.

Nos anos 1990, a reforma do Estado brasileiro, na lógica neoliberal, resultou em mudanças importantes nas políticas educacionais, consolidadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Nesse cenário, a formação continuada começou a ser interpretada como um processo de atualização constante de conhecimentos, em resposta às rápidas inovações tecnológicas. Essa perspectiva alinhava-se às diretrizes de organismos internacionais para a América Latina.

Contudo, essa concepção de formação continuada, focada em capacitações técnicas e em habilidades pontuais, muitas vezes desconsidera a necessidade de uma reflexão crítica e aprofundada sobre a prática docente, aspecto essencial para a compreensão das tensões que emergem nas políticas educacionais subsequentes, especialmente no que se refere à formação e à identidade do professor no contexto das reformas educacionais.

Nesse sentido, a partir do percurso histórico apresentado, é possível observar que a formação de professores no Brasil foi marcada por continuidades e rupturas, frequentemente orientadas por interesses políticos, econômicos e sociais de cada período. Mais do que um processo linear, trata-se de um campo permeado por

disputas em torno do papel do professor, da função social da escola e dos modelos de formação realizados ao longo dos períodos.

Assim, compreender essa trajetória histórica torna-se fundamental para a análise das políticas contemporâneas de formação continuada, especialmente no âmbito dos sistemas municipais de ensino, onde essas diretrizes são reinterpretadas e materializadas em ações concretas. Tal compreensão é essencial para evidenciar as tensões presentes nas políticas educacionais subsequentes, sobretudo no que se refere à formação e à identidade docente no contexto das reformas educacionais, tema que será aprofundado na próxima seção.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE APÓS A REFORMA DE 1990: TENSÕES E TRANSFORMAÇÕES

A partir da reforma de 1990, a formação inicial e continuada passou a ser impulsionada pelas rápidas inovações tecnológicas, em um contexto de globalização e transformações nas práticas educativas, que buscavam atender às novas demandas do mercado de trabalho globalizado. Essa perspectiva estava alinhada às diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que, por meio de financiamentos e investimentos, influenciou diretamente a formulação de políticas públicas educacionais no Brasil (Macedo, 2017).

As reformas defendidas pelo Banco Mundial priorizaram a eficiência e a eficácia como princípios centrais, enfatizando a necessidade de formar professores capacitados para atender às demandas da "nova economia mundial", como analisa Gatti (2008). Nesse cenário, a formação docente deixou de ser apenas um direito, transformando-se em uma exigência para atender às expectativas de desempenho e resultados mensuráveis, características do gerencialismo predominantemente na época.

A lógica neoliberal que permeou esse movimento tratou a formação docente como uma estratégia para solucionar problemas estruturais da educação, deslocando a responsabilidade das condições socioeconômicas para o indivíduo. Esse discurso frequentemente ignora as limitações impostas pela realidade escolar

precária, reforçando a ideia de que o fracasso escolar seria consequência de uma formação docente insuficiente.

Segundo o Banco Mundial, a formação inicial estava em crise, pois o modelo de formação docente não atendeu às necessidades da prática pedagógica, tampouco contribuiu para a melhoria da educação (Macedo, 2017).

Com a promulgação da LDB de 1996, a formação docente tornou-se um tema central nas discussões educacionais, com a qualificação profissional e a elevação da escolarização vistas como fatores determinantes para o sucesso ou fracasso escolar. A lei transferiu para o ensino superior, a responsabilidade pela formação de professores, antes realizada nos cursos de magistério, e destacou a importância dos processos de formação inicial e continuada, influenciados pelas conferências internacionais, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990.

No entanto, conforme aponta Saviani (2009), a reforma não atendeu às expectativas dos professores e representou uma ruptura com as ideias democráticas discutidas no período da redemocratização e introduziu um modelo autoritário, alinhado com o ajuste neoliberal, exigindo uma nova configuração profissional dos educadores (Martins, 2013).

Dessa forma, a formação docente foi ajustada não apenas como um aspecto técnico, mas também como uma questão política e social. O modelo adotado ao longo dessas décadas priorizou o domínio de competências, com foco na competitividade como elemento essencial para a qualidade educacional.

Esses impactos serão observados no aumento expressivo das matrículas nos cursos de licenciatura após a década de 1990, impulsionados por fatores como a obrigatoriedade da formação superior para os professores da educação básica, conforme estabelecido pela LDB. Além disso, a democratização do ensino superior, com a ampliação de vagas em instituições públicas e privadas e o incentivo à educação a distância (EaD), buscou atender à crescente demanda por formação. As reformas neoliberais também incentivaram a expansão de instituições privadas, que passaram a oferecer cursos de licenciatura com custos reduzidos e maior flexibilidade. No entanto, essas iniciativas ocorreram em condições precárias, com

curso de curta duração oferecidos por instituições de qualidade questionável, refletindo as contradições do período.

Nos anos seguintes, surgiram debates sobre a formação de professores, especialmente em relação às novas resoluções e diretrizes propostas. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentando os cursos de licenciatura e graduação plena em nível superior, e estabelecendo o conceito de competência como eixo central para a organização curricular desses cursos.

Embora a abordagem baseada em competências tenha fornecido certa padronização, recebeu críticas, principalmente para reduzir a educação a uma visão economicista, focada na produtividade e na eficiência. Essa perspectiva privilegiava atividades práticas em detrimento de reflexões teóricas e conceituais, transformando a formação docente em um treinamento técnico específico, exclusivamente para o "saber-fazer" (Silva, 2008). Segundo, Martins (2013) tal abordagem reflete uma pedagogia ancorada na lógica produtivista, enfraquecendo o papel essencial da educação como processo de humanização e formação integral do sujeito.

Em 2015, a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 foi uma tentativa de romper com o paradigma centrado em competências, buscando integrar teoria e prática de forma mais robusta. No entanto, sua implementação enfrentou resistências e atrasos devido ao caráter político-ideológico do grupo que assume o governo, em 2019 e que não alinhava as perspectivas formativas do documento com suas prioridades (Bazzo e Scheibe, 2019).

Com a revogação da resolução em 2019 e a adoção da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a visão instrumental e pragmática da docência foi reafirmada, ampliando o controle sobre a ação docente e alinhando a formação aos interesses do mercado. Segundo analisam os autores Bazzo e Scheibe, apesar da BNC-Formação mobilizar o discurso da articulação entre teoria e prática como condição para uma educação emancipadora, essa lógica se apresenta mais como

um recurso de legitimação de normas do que como uma efetiva promoção da autonomia e da formação crítica docente.

Apesar disso, tal articulação ao ser implementada a lógica regulatória e orientada por competências, esvazia seu potencial emancipatório e crítico, reduzindo a um mecanismo de adequação da formação para atender às demandas do sistema educacional e do mercado de trabalho, segundo Bazzo e Scheibe (2019). Portanto, tal concepção acaba distanciando a educação verdadeiramente emancipadora, entendida como uma educação que possibilita a autonomia e a criticidade dos sujeitos.

Recentemente, em 2024, é aprovada uma nova resolução sobre formação de professores que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica denominada como Resolução Resolução CNE/CP nº 4/2024. Apesar desta normativa revogar a Resolução CNE/CP nº 2/2019, podemos observar que ela preserva ainda os elementos da BNC-Formação, tais como a centralidade das competências, o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular e a definição da organização curricular. Além disso, a nova resolução ainda manteve a ênfase na racionalidade prática e pragmática da docência, conforme seu Art 2º parágrafo 2:

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. (CNE/CP nº 2, 2019, p. 2)

Com isso, a nova resolução mais do que representar uma ruptura com o modelo anterior, configura-se ainda como uma rearticulação normativa que recompõe críticas e reorganizar o projeto político-pedagógico de formação docente mantendo o controle sobre os currículos das licenciaturas e a adequação da formação para atender as demandas do mercado educacional.

Os debates em torno das diretrizes e resoluções de formação docente refletem a coexistência de projetos formativos antagônicos: um que visa a integração entre teoria e prática, buscando uma formação crítica e humanizadora, e outro que

privilegia a lógica das competências, em resposta às demandas econômicas e mercadológicas. Ao longo da história, a profissão docente tem sido marcada por um esforço contínuo em equilibrar o domínio do conteúdo, a prática pedagógica e a construção de uma educação que forme o indivíduo de maneira integral.

Contudo, a persistente fragmentação entre teoria e prática, aliada aos modelos de formação cada vez mais reduzidos e pragmáticos, exige uma reavaliação profunda nas estratégias de formação de professores. As mudanças nas políticas educacionais, muitas vezes descontinuadas e contraditórias, apontam para a urgência de um modelo de formação que não apenas prepare o docente para os desafios do mercado, mas que também valorize sua autonomia profissional, capacitando-o a refletir criticamente sobre sua prática e contribuir efetivamente para uma educação de qualidade.

Essa revisão histórica é essencial pois se insere na compreensão de como o Centro de Formação de Professores de Juiz de Fora não atua apenas como um espaço institucional de oferta de cursos, mas como um instrumento de política pública, no qual essas disputas se materializam devido às mudanças históricas sobre a formação, e como essas políticas são reinterpretadas e tensionadas no cotidiano da formação continuada docente.

CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA EDUCACIONAL

Após o panorama histórico sobre a formação de professores no Brasil, é possível constatar que a discussão sobre a qualidade educacional passou a ter a formação docente como um de seus principais eixos a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Nesse período, consolidou-se a ideia de que o fracasso do processo educacional estava diretamente relacionado à falta de qualificação dos professores. Esse contexto gerou dois movimentos cruciais na reflexão sobre a educação:

De um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse (Gatti, 2008, p.62).

Deste modo, de um lado, há uma exigência crescente por competências tecnológicas e conhecimentos especializados em um mundo informatizado, onde o capital humano é cada vez mais valorizado (Gatti, 2019). Por outro lado, persiste o problema das deficiências educacionais que afetam grande parte da população, comprometendo o desempenho escolar e, conseqüentemente, o acesso a essas novas oportunidades de trabalho.

Esse cenário revela uma contradição estrutural: enquanto se busca uma educação capaz de atender às demandas da economia do conhecimento, a realidade de precarização da aprendizagem escolar cria um impasse que questiona a efetividade das políticas educacionais em garantir equidade e qualidade para todos os estudantes. A reflexão também levanta questões sobre a responsabilidade dos governos em superar essa dualidade, equilibrando a formação cidadã e a preparação técnica para o mercado.

Nesse sentido, Gatti (2019) sinaliza que a questão da qualificação docente impulsionou o crescimento do ensino superior no país, estabelecendo um marco regulatório decisivo para a expansão dos cursos de formação de professores nos

anos 2000. Esse movimento teve especial destaque no setor privado, que apresentou um aumento expressivo em suas matrículas em seus cursos de licenciaturas, visando atender às expectativas do mercado, de que o profissional qualificado geraria melhores desempenhos.

Gatti (2019) ainda aponta que essa ideia perdurou na primeira década dos anos 2000, quando 54% das matrículas eram no setor privado e 45% no público. Esse cenário se acentuou em 2016, momento no qual o setor privado alcançou 67,6%, com destaque para as licenciaturas oferecidas por meio da Educação a Distância (EAD).

Esse processo de mercantilização do ensino superior, conforme Gatti (2019), trouxe novas configurações ao setor educativo, com a liberalização e desregulamentação das normas para a abertura de cursos e instituições, isenções tributárias, empréstimos e a inserção de empresas de investimento com capital proveniente de fontes estrangeiras. Esse modelo gerou uma formação docente fragmentada, distanciada da prática pedagógica, ressaltando a crescente necessidade de uma formação continuada para garantir a qualidade do ensino. Essa afirmação se justifica nos estudos de Macedo (2017) de que somente a formação inicial defendida nos anos anteriores não era suficiente para resolver os problemas da educação e contribuir para a melhoria, já que, segundo o Banco Mundial, a formação inicial estava em crise.

Brito (2019) destaca que, mesmo entre os poucos docentes com formação superior, a participação em programas de formação continuada era limitada, com a oferta predominante de cursos de curta duração, atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu.

A formação continuada, nesse contexto, frequentemente era tratada como um processo rápido e voltado para a obtenção de certificações, sem se consolidar como uma prática efetiva e contínua ao longo da vida profissional do docente. Essa abordagem foi impulsionada pela ênfase na capacitação em serviço promovida pelo Banco Mundial, cujo objetivo principal era a redução dos gastos públicos com educação, a fim de otimizar e melhorar as habilidades do professor.

Brito (2019) ainda afirma que a formação docente, para ser verdadeiramente contínua, precisa estar alinhada à teoria e à prática, acompanhando e apoiando a trajetória do professor ao longo de sua carreira, entretanto, a proposta formativa elencada pelo Banco Mundial estaria desvinculada dessa intenção, pois se concentra no rendimento em avaliações externas e na otimização de recursos, a fim de atender a demandas de eficiência econômica e produtividade, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipadora que valorize o desenvolvimento integral do docente e do processo educativo.

Em Gatti (2016), argumenta-se que a formação continuada não pode ser dissociada do contexto escolar, sendo essencial que ~~ela~~ considere tanto a formação geral quanto a formação em contexto. A formação em contexto, segundo a autora, tem o potencial de promover uma prática docente reflexiva, em que o professor analisa e ajusta sua prática pedagógica conforme as necessidades do ambiente escolar. Para isso, é necessário que os processos formativos sejam pensados de maneira integrada ao cotidiano da escola, permitindo que os professores não apenas absorvam novos conhecimentos, mas também os apliquem em suas realidades específicas, enriquecendo o ambiente de ensino e aprendizado.

Considerando essa perspectiva, é evidente que a formação continuada deve ser entendida como um processo contínuo, que vai além da simples atualização de conteúdos e busca promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Esse movimento envolve tanto o apoio institucional quanto a participação ativa dos docentes, com foco na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento de um ensino mais eficaz e inclusivo. Porém, o que se tem observado a partir das influências internacionais nas políticas públicas é uma lógica pautada na perspectiva de certificações e desempenho na formação continuada de professores.

As influências destes organismos citados anteriormente e abordadas no capítulo 1 desta dissertação, muitas vezes, priorizam a obtenção de títulos ou diplomas como indicadores de qualidade em detrimento de uma verdadeira reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa abordagem pode levar a uma fragmentação da formação, em que a ênfase está mais na obtenção de certificados e na avaliação quantitativa do que na transformação qualitativa da prática docente e na efetiva melhoria do ambiente escolar.

Tal lógica pode comprometer o desenvolvimento integral dos professores, limitando sua capacidade de aplicar o conhecimento adquirido no contexto real de suas escolas e, assim, afastando a formação continuada de seu objetivo central: a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e a formação de um profissional crítico, questionador e comprometido com a construção de uma nova sociabilidade (Macedo, 2017).

A partir da contribuição destes autores compreendemos ser necessário, nas seções seguintes, analisar as políticas públicas educacionais relacionadas à formação continuada, abordando os artigos que tratam da formação docente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de contextualizar as diretrizes estabelecidas por esses documentos para a formação docente inicial e continuada.

Em um segundo momento, o foco será o contexto local do objeto de estudo: o Centro de Formação de Professores da cidade de Juiz de Fora. Esse espaço se destaca como fundamental para atender à crescente demanda por formação continuada, contribuindo para o cumprimento das metas de qualidade formativa e educativa estabelecidas no âmbito nacional.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Após a promulgação da LDB/1996, a expectativa era de que a expansão do corpo docente com formação superior conduziria a uma melhoria na qualidade da educação básica, refletindo as tendências internacionais quanto à exigência crescente por certificações superiores para a docência em qualquer etapa da educação.

A busca pela garantia de que os profissionais da educação básica realizassem formação em nível superior, promovendo a ideia de preparo e qualificação para o exercício docente, era compreendida como maneira para o enfrentamento dos déficits educacionais identificados. Essa proposta teve um impacto significativo na formação de professores para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, sendo consagrada nos artigos 62 e 67 da LDB.

Em primeira análise, o artigo 62 abordou mudanças na formação de professores promovidas pelos cursos de licenciatura das universidades e nos institutos superiores, o que, para alguns autores, contribuiu para a retirada da responsabilidade das universidades pela formação docente e a sua transferência para os Institutos Superiores de Educação — vagas que não possuem carácter essencialmente universitário —, resultando em uma descaracterização do processo formativo em troca de uma formação superficial, aligeirada, com baixos custos e recursos, conforme Magalhães (2012).

No entanto, conforme Gatti (2019) observa, essa melhoria da educação não depende exclusivamente da titulação dos professores e não pode ser alcançada apenas por essa via; talvez por isso, no artigo 67 da LDB, o processo de formação continuada é vinculado a uma política de valorização e desenvolvimento profissional:

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

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

Essas questões implicaram debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada, pois, ao tratar da formação continuada, a LDB/96, segundo Magalhães (2012), aparentou-se tímida diante de suas propostas. Apesar de reconhecer o papel dos sistemas de ensino, como os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação.

Com o movimento neoliberal que predominou nas décadas seguintes à aprovação da LDB, o MEC foi influenciado a implementar políticas de formação mais alinhadas ao mercado de trabalho, o que resultou na criação de programas de formação contínua com foco em competências e habilidades práticas. Muitos desses programas, criados para qualificar os professores, foram frequentemente criticados pela sua superficialidade e pela falta de uma formação mais crítica e reflexiva, segundo Davis (2012).

Entre os anos 2000 até 2010, o MEC adotou medidas e instrumentos legais como o Plano Nacional de Formação de Professores (PNF) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com a previsão de ações para melhorar a qualidade da formação continuada dos docentes, focando especialmente nas regiões mais carentes do Brasil.

Uma importante medida do MEC, no sentido de valorizar e contribuir para a formação docente, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – o Fundef, que posteriormente foi ampliado para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A importância da criação destes fundos de financiamento é destacada pelos estudos da autora Gatti (2008, p.64), sobre os quais a autora afirma: “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” não habilitados. Essa questão levou ao aumento da busca pelas licenciaturas, conforme apontado no capítulo anterior.

A partir desse quadro de ações políticas, a oferta de formação continuada foi sendo intensificada com base em duas demandas: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores (Davis, 2012).

Conforme Davis (2012), as Secretarias de Educação entenderam que as formações continuadas eram importantes para complementar as lacunas de conhecimento teórico e também, as estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial. Nesse âmbito, a intenção era permitir e assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino.

Segundo o referido autor, em julho de 2004, foi estabelecida como política para a formação de professores a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede). Essa iniciativa visava integrar pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos por meio de investimentos em qualificação profissional. A estruturação dessa rede, conforme David (2012), envolveu uma ampla interação entre órgãos gestores, sistemas de ensino e

instituições de formação, especialmente as universidades públicas e comunitárias. A coordenação da Rede ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

O foco principal foi fortalecer os laços entre a educação básica e a educação superior, garantindo a continuidade entre a formação inicial e continuada dos docentes. Nos estudos de Davis (2012) essa parceria resultou na criação de diversos cursos e na produção de materiais destinados aos educadores que atuam no ensino fundamental e na educação infantil, tais como: os programas Pró-Letramento, Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) e Especialização em Educação Infantil integram essa iniciativa, proposta pelo MEC.

O referido autor esclarece que, por exemplo, o programa Pró-Letramento, coordenado pelo MEC em parceria com universidades da Rede Nacional de Formação Continuada, conta com a participação de estados e municípios e teve o intuito de melhorar o índice de alfabetização (Davis, 2012).

Mais adiante, em 2008, durante a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), realizada em Brasília, foram estabelecidas diretrizes para políticas e programas nacionais que visavam estruturar e promover a formação contínua através da colaboração entre os diferentes entes federativos: a União, Estados e Municípios.

Segundo Davis (2012) no documento aprovado na CONEB (2008), as políticas e programas nacionais devem facilitar a criação de centros regionais, como *hubs*⁷ de formação de professores, geridos de maneira compartilhada por universidades, com a participação ativa de faculdades/centros de educação, sistemas educacionais e professores da educação básica, um espaço para a promoção da capacitação docente.

Esses espaços, destinados à capacitação dos profissionais da educação, devem estar equipados com bibliotecas e recursos de informática para promover a

⁷ São locais ou espaços institucionais organizados para formação, inovação de conhecimento e práticas pedagógicas.

troca de experiências entre os docentes e a sua organização em grupos de estudo (Davis, 2012).

O objetivo é que o trabalho, realizado nestes centros de formação, promova condições favoráveis para superar o individualismo prevalente entre os professores e promover novas relações sociais e culturais no exercício docente, incentivando o trabalho colaborativo (Brasil/Mec/Coneb, 2008, p. 25), emergindo assim, um local que pudesse promover a formação continuada voltada para a melhoria e qualidade do ensino.

Posteriormente, no período de 2009 e até 2010, segundo Davis (2012), várias ações são desenvolvidas, focando na capacitação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando-se a necessidade de que tanto a formação inicial quanto a contínua adotem uma abordagem inclusiva, que respeite as diferenças e reconheça e valorize a diversidade.

Essas mudanças no campo da educação e na formação docente, são abordadas também por Magalhães (2012), a qual enfatiza em seus estudos que “na última década, o cenário brasileiro tem se revelado um movimento de transformação, marcado por iniciativas que conjugam a meta suprema de garantir a qualidade social da educação” (p. 174).

Nessa perspectiva da garantia de qualidade, em 2014, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei n.º 13.005/2014, inaugurando uma nova fase de políticas públicas para a valorização dos profissionais da educação no decênio de 2014 até 2024. O referido Plano consta de 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, buscando a garantia da qualidade.

Brito (2019) enfatiza que a valorização da educação dos profissionais da educação ganhou destaque no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo abordada nas metas 15, 16, 17 e 18. Ao tratar especificamente da formação continuada, o PNE prevê na Meta 16, estabelece:

formar professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 2014), e garantir, a todos os profissionais da

educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014, p. 13)

Tal meta visava melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, com um investimento significativo na formação acadêmica e na qualificação contínua dos professores, fundamentais para o desenvolvimento educacional e social do país.

Além disso, para a conclusão da referida meta, o PNE definiu cinco estratégias principais, das quais destacamos: a realização de um diagnóstico sobre as necessidades de formação continuada dos professores e a ampliação da oferta dessas formações pelas instituições públicas de ensino superior; a consolidação de um sistema nacional de formação de professores, que inclui a definição de diretrizes para as áreas prioritárias, para as instituições formadoras e para os processos de certificação dos cursos; e a implementação de planos de carreira para os profissionais da educação, além da criação de uma licença para a qualificação profissional em nível de pós-graduação stricto sensu.

No entanto, o PNE enfrentou grandes obstáculos para ser cumprido, tendo algumas de suas metas não cumpridas ou alcançadas parcialmente. No ano de 2023, segundo o portal do G1⁸, dentre as metas não cumpridas estão a de número 16, citada anteriormente, e a meta 15, a qual estabelece que:

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 n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando 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. (Brasil, PNE 2014-2024, meta 15.)

Segundo o balanço do PNE de 2023, produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, os motivos para o não cumprimento das referidas metas

⁸<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/02/relatorio-do-inep-aponta-retrocessos-e-descumprimentos-de-metas-do-plano-nacional-de-educacao.ghtml>

estavam relacionados aos desafios orçamentários decorrentes dos cortes orçamentários, pela falta de priorização das metas pelo governo 2019-2002, dos impactos da pandemia e, por fim, devido à ausência de monitoramento de dados em 2022, o que prejudicou o acompanhamento das referidas metas.

Sobre os cortes orçamentários que impactaram o cumprimento do PNE, vale ressaltar que, conforme o portal Senado de Notícias, a aprovação da Emenda Constitucional 95 resultou em restrições financeiras severas, afetando diretamente o financiamento das políticas educacionais. Em 2021, por exemplo, houve um corte significativo nas verbas destinadas à educação, totalizando um bloqueio de R\$2,7 bilhões. Essas limitações financeiras tornaram difíceis a implementação de ações que poderiam atender às exigências das Metas 15 e 16 do PNE⁹, voltadas à formação inicial e continuada dos professores.

Além da questão orçamentária, os membros do Fórum Nacional de Educação apontam que os erros cometidos durante a execução do PNE, aliados à ausência de um Sistema Nacional de Educação, contribuíram para o não cumprimento das metas.

Sobre a ausência de dados em 2022, essa falta de informações decorreu, em parte, da inexistência de um sistema nacional de educação que integrasse e disponibilizasse dados essenciais sobre a formação de professores e o cumprimento das metas do PNE, conforme o Relatório de Monitoramento do PNE¹⁰.

Essa lacuna na estrutura de coleta de dados dificultou a avaliação do progresso das metas, especialmente em um período em que a pandemia de COVID-19 impactava o cotidiano, desorganizando rotinas escolares e limitando a capacidade de monitoramento e avaliação.

Além disso, a falta de recursos financeiros e a omissão do governo federal afetaram a capacidade dos estados e municípios de realizar levantamentos e

⁹<https://educacaointegral.org.br/reportagens/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-indica-estagnacao-e-retrocessos/>

¹⁰<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>

avaliações adequadas, contribuindo ainda mais para a defasagem de dados essenciais para o PNE.

Em relação a realidade pesquisada, o Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado em consonância com as orientações do Mec sobre a importância dos planos de educação nas esferas estaduais e municipais, como forma de articular e viabilizar o sucesso do Plano Nacional de Educação (PNE), pois o alinhamento entre as diretrizes do PNE e as iniciativas locais é crucial para atender às demandas específicas da comunidade educacional dos municípios e dos estados.

Sobre o seu processo de elaboração, destacamos que a formulação do Plano Municipal de Educação (PME) de Juiz de Fora teve início no final de 2014, com a formação de uma equipe técnica local, conforme informações coletadas na pesquisa do grupo GESE¹¹. Durante o ano de 2015, o processo de construção do PME contou com a contribuição de diversos representantes por meio de encontros no Fórum Municipal e na Conferência Municipal. Esses eventos foram essenciais para a criação do documento, que foi então, enviado à Câmara Municipal como uma proposta de plano.

No entanto, após sua aprovação na referida Conferência, conforme relatado na pesquisa do GESE, o documento passou por diversas alterações feitas pelo Executivo, incluindo emendas aditivas e substitutivas e também, durante as discussões na Câmara, especialmente em relação às metas que envolvem o trabalho docente, o que gerou uma insatisfação com o texto final aprovado.

O processo em si de construção do documento permite inúmeras discussões, mas, considerando o foco de nossa pesquisa, vamos às metas 11 e 12 do PME, que tratam da formação de professores, a fim de contextualizar as políticas formativas locais da cidade de Juiz de Fora e do campo de atuação do Centro de Formação de Professores (CFP), objeto de interesse de nosso estudo.

¹¹ Grupo de Estudos sobre sistemas de ensino, pesquisa intitulada “Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora: forças e tensões de um documento.”(2022-2024)

3.2 ANÁLISE DAS METAS 11 E 12 DO PME: FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Como mencionado anteriormente, ao analisarmos o texto do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei 13.502/2017, identificamos duas metas que se concentram especificamente na formação de professores: as metas 11 e 12. A meta 11, denominada “Profissionais de Educação”, é composta por nove estratégias e enfatiza o Programa de Formação de Profissionais da Educação, que garante tanto a formação inicial quanto a continuada, incluindo cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado:

Elaborar e implementar, ao longo da vigência do Plano Municipal de Educação, no território de Juiz de Fora, o Programa de Formação de Profissionais da Educação do Território de Juiz de Fora, em colaboração com a União e a Superintendência Regional de Ensino, para assegurar as bases e perspectivas da formação inicial (licenciaturas para os professores, bacharelado e/ou tecnólogo para os demais trabalhadores) e formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado) de modo a assegurar a formação dos profissionais. (Plano Municipal, 2017-2027, meta 11)

Entre as estratégias da meta 11, destacamos a primeira, que determina que, no primeiro ano de implementação do Plano Municipal de Educação, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em parceria com a Superintendência Regional de Ensino, realizará um diagnóstico detalhado do perfil dos profissionais da educação e das suas necessidades formativas. Esse processo, de acordo com as estratégias mencionadas no documento, tem como objetivo antecipar as demandas futuras de atendimento, estabelecendo uma base sólida para o Programa de Formação de Profissionais da Educação no território de Juiz de Fora.

Durante a vigência do Plano Municipal de Educação, a Secretaria de Educação, seguindo as estratégias 11.6 a 11.9, compromete-se a adotar uma série de ações, que incluem a realização de seminários regulares sobre a reforma das licenciaturas e a educação básica, o incentivo à participação dos professores em programas de bolsas para estudos no exterior e o desenvolvimento de cursos

direcionados para atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos, incluindo a educação prisional. Adicionalmente, serão firmadas parcerias estratégicas com a Universidade Federal de Juiz de Fora, visando garantir a formação de profissionais especializados em áreas como interpretação de Libras e surdocegueira, além de promover a educação em direitos humanos em todos os níveis de formação. Essas iniciativas buscam não apenas elevar a qualidade da educação em Juiz de Fora, mas também fomentar uma formação mais inclusiva e abrangente para os profissionais da área.

A meta 12, denominada “Formação Continuada”, também ressalta o apoio de diversas instituições de ensino, como será apresentado a seguir:

Até o último ano de vigência do Plano Municipal de Educação, a execução do Programa de Formação de Profissionais da Educação do território deverá garantir a formação de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de professores da Educação Básica em nível de pós-graduação vinculados à educação e que todos os profissionais da Educação Básica no território tenham acesso a cursos de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades e perspectivas dos sistemas públicos de ensino e das unidades escolares. (Plano Municipal, 2017-2027, meta nº 12).

A primeira estratégia da meta 12 se concentra na criação de instrumentos normativos que possibilitem a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado em parceria com instituições de ensino superior. A segunda estratégia propõe a formação de um Núcleo de Pesquisas Pedagógicas com o objetivo de incentivar práticas investigativas entre os educadores. A terceira estratégia sugere a implementação de um Portal Eletrônico de Formação Continuada para disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos.

Outra proposta relacionada à formação continuada é a possibilidade de a Prefeitura estabelecer convênios com instituições de ensino superior públicas para desenvolver projetos de extensão e cursos de especialização. Também se destaca a promoção de cursos de formação em tecnologias educacionais e de informação. Essas iniciativas foram idealizadas, segundo o documento do Plano Municipal de Educação, para fortalecer a capacitação dos profissionais da educação e melhorar a qualidade do ensino em Juiz de Fora. Nesse contexto, é possível notar uma conexão com o Plano Nacional de Educação, especialmente nas metas 15 e 16.

Dada a proposta da formação continuada do município de Juiz de Fora, nos documentos analisados por Magalhães (2012), disponibilizados pela Secretaria de Educação, o objetivo das propostas formativas era de propiciar momentos de trocas de experiências e discussões práticas ou teóricas referentes à realidade da rede do município. Além disso, segundo a referida autora, a Secretaria possuía o espaço privilegiado de oferecimento de atividades de formação, sendo o Centro de Formação do Professor.

Porém, o Plano Municipal de Educação não faz referência ao Centro nas suas estratégias para a formação continuada. Essa omissão nos causa estranhamento, já que o PME inclui estratégias específicas para a rede municipal, como a estratégia 14.1, que trata do Plano de Carreira do magistério e menciona explicitamente os educadores da rede municipal de ensino:

14.1) o Município de Juiz de Fora promoverá, no 1º (primeiro) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, estudos de reestruturação e implementação do Plano de Carreira dos Profissionais de Educação do Município de Juiz de Fora, de forma que nenhum profissional do quadro do magistério municipal receba vencimento inferior ao piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme definido em lei federal; (Juiz de Fora, PME, 2017-2027, meta 14).

Dessa forma, se é possível incluir uma meta tão específica relacionada aos educadores da rede municipal, por que não há qualquer referência ao Centro de Formação de Professores, que desempenha um papel crucial na formação contínua desses profissionais? Essa lacuna indica uma falta de reconhecimento das necessidades dos trabalhadores da educação em Juiz de Fora, levantando questões sobre a abrangência e a efetividade das estratégias delineadas no PME.

Diante deste cenário no documento, em 2023, a situação sofre alteração, pois no Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora, Lei nº 13.502/2017, em sua versão preliminar de 2023, o Centro de Formação de Professores foi citado, assim como a formação com a utilização das tecnologias educacionais pela plataforma Google Sala de Aula. Cabe lembrar que a presença de plataformas digitais, como a Google Sala de Aula, reflete a influência e a participação de empresas privadas na capacitação dos educadores (Ball, 2016).

O texto do referido relatório revelou que as metas 11 e 12, relacionadas à formação dos profissionais da educação, não foram plenamente alcançadas, evidenciando desafios na implementação das estratégias. Dentre as principais estratégias não cumpridas, destacam-se:

Tabela 1 - Estratégias não cumpridas das metas 11 e 12 do PME de Juiz de Fora

Estratégias
1. Instrumentos Normativos: A elaboração de instrumentos para a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado não foi realizada. Embora a legislação vigente preveja a concessão de licenças para pós-graduação, a formalização de um Programa de Formação de Profissionais da Educação ainda não se concretizou, limitando o desenvolvimento estruturado das formações continuadas.
2. Portal Eletrônico de Formação: A criação do Portal Eletrônico de Formação Continuada, que deveria disponibilizar materiais didáticos para os profissionais da educação básica, não foi implementada. Iniciativas alternativas durante a pandemia, como o canal “Cadinho de Prosa”, não substituem a centralização de recursos que o portal poderia oferecer.
3. Núcleo de Pesquisas Pedagógicas: A proposta de criar um núcleo para fomentar práticas investigativas entre os professores não foi concretizada. As pesquisas colaborativas com a Universidade Federal de Juiz de Fora têm sido baseadas em demandas da universidade, sem a participação direta da Secretaria de Educação, prejudicando a articulação entre teoria e prática.
4. Parcerias com Instituições de Ensino Superior: Apesar da promoção de cursos em tecnologias educacionais, as iniciativas não foram formalmente estruturadas em convênios, indicando uma falta de parcerias que poderiam enriquecer as formações e atender às necessidades da rede municipal.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025

Essas lacunas revelam a necessidade de um planejamento mais robusto e articulado, que reconheça as demandas atuais e promova a formação continuada de forma estruturada, com apoio das instituições de ensino superior. Embora as metas 11 e 12 tenham enfrentado dificuldades de implementação devido à falta de diagnósticos, a Rede Municipal ofereceu ações de formação continuada, incluindo

iniciativas digitais como o canal no *YouTube* “Anunciar¹²: tempo de cuidar, aprender e transformar”. Portanto, a ausência do Centro de Formação de Professores nas diretrizes do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora pode impactar a efetividade das políticas de formação continuada na cidade ou ainda, indicar novos papéis a serem atribuídos a esse espaço de formação. Ademais, essa lacuna compromete a capacitação dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido na rede municipal, estabelecendo sua relação com as influências do PNE.

Nesse contexto, torna-se imprescindível resgatar a trajetória e o papel histórico do Centro de Formação de Professores, que constitui o foco central desta pesquisa. Esse espaço tem sido, desde 19 de outubro de 1999, um pilar para a formação continuada, ofertando cursos e promovendo o aperfeiçoamento profissional dos docentes da rede municipal, de acordo com Fernandes (2000). Nas palavras da referida autora, “ao longo da existência da SE de Juiz de Fora, a ideia de um centro de formação de professores esteve presente desde a sua criação, na década de 60” (p. 4). Sua relevância se intensifica diante dos desafios impostos pelo processo pandêmico, evidenciando a importância de consolidar políticas que valorizem e fortaleçam a prática pedagógica.

Dessa forma, ao avançarmos para a próxima seção, aprofundaremos a análise sobre a contribuição histórica do Centro de Formação de Professores para a formação continuada no município, destacando sua centralidade no processo de evolução docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Também, exploraremos os impactos das políticas educacionais e da pandemia no contexto formativo da cidade, oferecendo uma visão mais detalhada dos desafios e das transformações que moldaram a atuação do centro nos últimos anos.

¹²O Canal Anunciar surgiu em 2020 como parte das ações do Centro de Formação de Professores (CFP), com o objetivo de ampliar o acesso às formações continuadas em formato remoto e democratizar os conteúdos educativos para todos os profissionais da rede. Essa proposta possibilitou a realização de encontros síncronos e assíncronos, promovendo a interação entre formadores e professores mesmo em contexto de distanciamento.

3.3 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRICO E IMPACTOS DO CONTEXTO PANDÊMICO

A formação docente foi caracterizada como a base para a melhoria do ensino, especialmente no período de 1982, conforme tratamos anteriormente, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), espaços dedicados à formação de professores visando a elevação da qualidade do ensino, a capacitação para novas metodologias pedagógicas e o fortalecimento das práticas docentes nas redes públicas de ensino, de acordo com os estudos de Melo e Santos (2020)

A iniciativa tinha como objetivo proporcionar uma bolsa equivalente a um salário mínimo para que os docentes realizassem cursos de especialização de quatro anos, voltados para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores que atuavam nesses centros também contavam com horários destinados ao planejamento e à capacitação, com suporte de um coordenador pedagógico.

Os resultados foram promissores, conforme as autoras, especialmente pelo baixo índice de evasão escolar, uma vez que o programa foi implementado por meio de uma parceria entre o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Posteriormente, em 1987, outros nove estados aderiram ao projeto, totalizando 120 centros em operação. Dados do MEC de 1990, registram mais de 72 mil matrículas em todo o país. Além da formação inicial, esses centros também promoviam a formação continuada para egressos e professores da rede pública de ensino.

Entretanto, em 1989, a partir da troca de cinco ministros da Educação, aconteceu a descontinuidade administrativa do programa, comprometendo a formação e especialização dos professores. Apesar disso, alguns estados optaram por manter os CEFAMs em funcionamento, utilizando recursos próprios para atender às demandas locais de formação docente, instituindo-os assim, como Centros de Formação de Professores dos municípios.

Com o passar dos anos, os Centros de Formação de Professores passaram a alinhar suas ações aos princípios da formação continuada estabelecidos pelas metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Este plano enfatizava a formação continuada como uma responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação, com a implementação de ações permanentes e a criação de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 71).

No contexto histórico, a Constituição Federal de 1988, consoante as análises de Melo e Santos (2020) desempenhou um papel crucial, trazendo avanços significativos para a educação e marcando o processo de redemocratização do país. A Carta Magna reafirmou a competência da União para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (Art. 22) e previu a criação de um Plano Nacional de Educação (Art. 214), com metas que buscavam a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Esses marcos legais e políticos impulsionaram a consolidação de iniciativas voltadas para a melhoria da formação docente e a ampliação do acesso à educação de qualidade.

Assim, pode-se estabelecer uma relação direta entre o Centro de Formação de Professores (CFP) e o cumprimento das metas educacionais em âmbito municipal e nacional, especialmente aquelas delineadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, os CFPs se tornam espaços estratégicos para a implementação de cursos e programas de capacitação, visando à melhoria da qualidade do ensino e ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, já que os Centros de Formação de Professores têm como objetivo qualificar os docentes, preparando-os para atender às demandas educacionais e políticas de cada estado ou município. Assim, esses centros atuam diretamente na promoção da melhoria educativa, alinhando-se às perspectivas locais e às diretrizes do PNE para garantir o avanço da formação docente e o sucesso das políticas educacionais no Brasil.

A partir dessa descrição de acontecimentos históricos e políticos, destacamos o surgimento do Centro de Formação de Professores da cidade de Juiz de Fora, o fruto da evolução educacional local e das políticas de formação docente pautadas na lógica da capacitação em serviço (Fernandes, 2000) e como apresentamos nos capítulos anteriores.

O referido espaço surgiu devido à crescente demanda por profissionais qualificados no século XX. Inicialmente, as discussões ocorriam na Escola Normal, que se expandiu no ano de 1980, durante as lutas pela democracia, levando à criação do Centro como resposta a essa necessidade crescente de capacitação docente para atender às demandas e déficits escolares da rede do município, conforme Fernandes (2000). A partir desta proposta, o Centro de Formação de Professores de Juiz de Fora instaurou-se como espaço formativo, buscando a qualificação dos professores que trabalham nas escolas do município.

E, durante os anos, de acordo com Magalhães (2012), o espaço ficou integrado à Secretaria de Educação e ao Departamento de Formação, sendo esses locais responsáveis pelo assessoramento e pela implementação das ações de formação continuada. Esse espaço, era localizado na região central da cidade e de fácil acesso, situado na Avenida Getúlio Vargas, na Praça Antônio Carlos, e estava intrinsecamente ligado às propostas da Secretaria de Educação nos projetos culturais, relatos de experiências publicações de artigos de interesse para a educação da cidade.

Conforme Magalhães (2012), as ações de formação continuada, desde o ano de 2009, eram organizadas neste espaço, e foram realizadas por meio de uma programação denominada eixos¹³ formativos, a qual, anos mais tarde, passou a ser chamada de “Ações Formativas”.

Esses eixos são divididos em cursos de duração mensal, semestral e ainda anual para os docentes da rede de ensino. Os eixos formativos, conforme a referida autora, são distribuídos em seis linhas, organizados em: Infância e Educação, Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática, Diversidade e Educação, Cultura, Arte e Educação, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação e Gestão da Escola.

Essa organização, de acordo com Magalhães (2012) era realizada a partir das impressões dos gestores da secretaria, tendo como parâmetro os índices

¹³ Esses eixos, segundo a autora, são referentes aos documentos de Programação dos Cursos de Formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo dos anos. Esses documentos, atualmente podem ser encontrados na página da prefeitura com o nome: Ações formativas (link: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php)

atingidos nas avaliações externas (IDEB) e estadual (Proeb), e também, por meio dos Departamentos de Ações Pedagógicas e Educação Infantil, que atuam diretamente nas escolas. Através desses dois departamentos, os quais realizam visitas técnicas nas escolas e participam das reuniões pedagógicas, é realizado o levantamento das necessidades formativas, buscando, a partir de pesquisa e discussões da escola, atender às demandas de formação continuada.

Os estudos de Magalhães (2012) já sinalizam algumas mudanças na proposta formativa do CFP, se seu início é marcado pelo fortalecimento das práticas metodológicas, agora já há uma preocupação com a melhoria dos índices educacionais, fruto das políticas de desempenho, abordadas por nós no capítulo 2.

Podemos ainda destacar a heterogeneidade das ações formativas ofertadas, que vão desde cursos até seminários e vivências. Porém, considerando as discussões de Gatti (2019), evidencia-se a formação continuada ampliada com o intuito de preencher as lacunas de uma formação inicial precária e garantir a capacitação imediata dos professores para atender às problemáticas enfrentadas em sala de aula, em especial, durante o ensino remoto.

No país afora, e em particular, na realidade da pesquisa, durante o período de pandemia, muitas escolas começaram a tomar medidas próprias para lidar com a suspensão das aulas, antecipando férias ou recessos escolares como estratégia para compensar os dias sem atividades, frente à publicação de uma Medida Provisória criada como uma tentativa de solucionar o cumprimento obrigatório dos dias letivos, em uma realidade de suspensão das atividades presenciais como medida de prevenção ao vírus. Essa situação exigiu uma reorganização urgente das atividades escolares.

Buscando estabelecer orientações, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 05, que apresentou orientações específicas sobre a reestruturação dos calendários escolares e a implementação de atividades pedagógicas não presenciais. O documento oferece diretrizes para a adaptação das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior ao novo cenário imposto pela pandemia da Covid-19.

Essa proposta estabeleceu o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma modalidade temporária e não planejada, que se baseou no uso de tecnologias digitais para garantir a continuidade das atividades escolares, visto que as medidas de isolamento social eram necessárias para evitar a contaminação da população pelo vírus SARS-CoV-2¹⁴. No entanto, a implementação do ensino remoto revelou diversos desafios estruturais, pedagógicos e tecnológicos, especialmente no que se refere à formação docente e ao uso de ferramentas digitais.

Dentro desse contexto, o Centro de Formação de Professores (CFP), que anteriormente desempenhava um papel central na qualificação dos educadores, viu suas atividades se transformarem, pois a Secretaria de Educação tomou outros rumos em resposta ao distanciamento social. Na realidade de distanciamento social, os professores começaram a buscar formação e apoio por meio de plataformas digitais, a fim de lidar com as exigências da educação remota.

Essa busca materializar as orientações do referido Parecer CNE/CP nº 5/2020 indicando algumas iniciativas voltadas para minimizar os impactos da pandemia na educação, dentre as quais a oferta de cursos de formação para professores e demais profissionais da educação, o que é fornecido pelo Ministério de Educação (MEC) por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVA MEC) e pela disponibilização de um curso on-line voltado para alfabetizadores no âmbito do programa Tempo de Aprender.

De acordo com os dados disponíveis na plataforma mencionada, até 28 de fevereiro de 2023, foram oferecidos 237 cursos, organizados em parceria com 29 instituições, que atenderam a mais de 1,8 milhão de usuários. Essas formações são classificadas em diferentes categorias, como aperfeiçoamento, capacitação, especialização, extensão e formação continuada, abrangendo componentes curriculares diversos e etapas distintas da educação básica.

¹⁴ A nomenclatura do novo coronavírus (SARS-CoV-2) foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que, em 11 de março de 2020, declarou emergência em Saúde Pública devido à pandemia de Covid-19. Entre as principais medidas adotadas para conter a propagação do vírus estavam o isolamento e tratamento dos casos confirmados, a realização de testes em larga escala e o distanciamento social. Como parte dessa estratégia, as aulas presenciais foram suspensas em todo o Brasil, afetando aproximadamente 47,9 milhões de alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme dados do INEP (2019). O principal objetivo foi a preservação da saúde e da vida, orientando-se o fechamento das escolas até que as condições sanitárias permitissem uma reabertura segura.

Na realidade pesquisada, a Secretaria de Educação iniciou suas propostas formativas através de plataformas digitais como *Google Sala de Aula* e *Youtube* por meio das *Lives*, o que marcou as políticas formativas, a ponto de serem citados como recursos a serem adotados pela rede municipal no relatório de monitoramento do PME, produzido em 2023, pela própria Secretaria de Educação.

A adoção dessas plataformas digitais iniciada com a pandemia continuou até o segundo semestre de 2023, conforme a matéria publicada no site da prefeitura do município¹⁵, anunciando a continuidade das ações formativas para o magistério municipal. A formação continuada é tratada, neste contexto, como uma ação essencial para o exercício docente, estando em sintonia e em continuidade com a Proposta Pedagógica Lê Mundo¹⁶.

As iniciativas desta proposta tinham como objetivo promover a integração das práticas de diferentes áreas do conhecimento, com ênfase em eixos interdisciplinares, como Linguagem, Inclusão, Arte e Tecnologias na escola. As atividades formativas aconteceram nas modalidades presencial, on-line e híbrida, com aulas assíncronas, e foram organizadas em oficinas e cursos destinados a todo o magistério municipal.

Segundo Caroline Souza Ferreira, gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico, em entrevista publicada no site da prefeitura, citado anteriormente, a proposta foi desenvolvida para estimular uma formação crítico-reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia docente. A entrevistada destacou que o objetivo da referida proposta era reconhecer os educadores da rede municipal como protagonistas no processo de criação de conhecimentos, com o compromisso de assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes.

No entanto, mesmo com a criação desta proposta, o Centro de Formação de Professores passou a ser menos frequentado pelos docentes após a transferência da Secretaria de Educação, devido às reformas estruturais na Praça Antônio Carlos,

¹⁵ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=80891>

¹⁶ A proposta pedagógica Lê Mundo é uma diretriz formulada pela Prefeitura de Juiz de Fora, o objetivo é orientar e articular estratégias educativas em diferentes áreas curriculares e em ações de formação continuada. Com isso, as escolas da rede promovem por meio da prática de leitura, escrita e a alfabetização uma perspectiva crítica para os estudantes, compreendendo a leitura como prática social capaz de ampliar a compreensão da realidade e a participação consciente no mundo.

conforme informado na página Tribuna de Minas¹⁷. Segundo a Secretaria de Educação nesta reportagem, o novo local foi escolhido por não gerar custos adicionais aos cofres públicos, já que o espaço novo para contemplar a Secretaria é propriedade da Prefeitura.

A notícia da mudança de espaço da Secretaria de Educação, o qual abrigava o Centro de Formação de Professores por anos, nos faz questionar se essa mudança, aliada às alterações na oferta de cursos ao longo do período pandêmico e pós-pandêmico, impactou a proposta formativa do Centro de Formação de Professores.

Esse questionamento é reforçado, quando constatamos que os cursos de formação continuada continuaram ao longo de 2024, através da modalidade a distância, conforme apresentado no documento “Ações Formativas” publicado no site da prefeitura¹⁸.

A partir da leitura do referido documento, notamos a presença de 44 menções às modalidades assíncronas, destacando o Centro de Formação de Professores como um local para execução destas atividades formativas no documento. Assim, observamos que é citado o espaço do Centro de Formação, mas as ações formativas, passaram a ser oferecidas predominantemente na modalidade à distância e através de cursos de curta duração.

Essa alteração no formato de oferta dos cursos, inicialmente, em decorrência da pandemia, mas mantida pós-pandemia e com a mudança de seu endereço, reafirma nossa questão de pesquisa: qual o papel do Centro de Formação de Professores da cidade de Juiz de Fora nos cursos de formação continuada, considerando os contextos durante e pós-pandêmico da Covid-19?

Diferentes estudos, como o de Fernandes (2000) e Magalhães (2012), indicaram que o Centro de Formação de Professores sempre desempenhou um papel crucial no aprimoramento profissional dos educadores; entretanto,

¹⁷<https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/02-06-2023/sede-da-secretaria-de-educacao-passa-a-funcionar-na-rua-halfeld.html>

¹⁸ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/anexo/acoesformativas.pdf>

acreditamos ser preciso considerar se as mudanças recentes — como a oferta de cursos *online* e a alteração do espaço físico — impactaram na essência deste espaço voltado para um aprendizado contínuo, fundamentado na troca de experiências e na proximidade entre educadores e formadores.

Reconhecemos que um dos fatores que contribuem para a qualidade da educação é o desenvolvimento profissional dos educadores em espaços historicamente relevantes para trocas e debates sobre propostas formativas pautadas na reflexão crítica. Para compreendermos possíveis mudanças no papel do Centro de Formação enquanto espaço de formação continuada na rede e atingirmos nossos objetivos de pesquisa, tivemos que fazer escolhas metodológicas, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS E OS PRIMEIROS DADOS DA PESQUISA.

Este capítulo apresenta os procedimentos e as escolhas metodológicas adotadas para a realização desta pesquisa qualitativa que buscou responder à questão: qual o papel do Centro de Formação de Professores da cidade de Juiz de Fora nos cursos de formação continuada, considerando os contextos durante e pós-pandêmicos da Covid-19?

Para seu desenvolvimento, contamos com a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. O conceito de ciclo de políticas, apresentado por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), nos ajuda a entender o processo de formulação de políticas públicas educacionais, tais como as ligadas à formação de professores, que são configuradas a partir de um jogo de forças e disputas, envolvendo questões globais e locais, conforme destacado por Mainardes:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (Mainardes, 2006, p. 49).

Um exemplo da interação entre políticas globais e locais é a influência do Banco Mundial, especialmente por meio de suas diretrizes e recomendações, que visam alinhar as políticas educacionais dos diferentes países com modelos globais de desenvolvimento econômico e social.

Tais modelos, pressionam governos a assegurar educação de qualidade, alinhada aos padrões estabelecidos, trazendo implicações para a organização escolar, já que, segundo Ball: “professores, alunos e escolas, e pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e sujeitos devem ser ‘focados’ a fim de elevar os padrões.” (Ball, p.125, 2021).

Como já abordado no capítulo 3, esse sentido de qualidade, com o foco na produção de resultados mensuráveis, impacta também os aspectos relacionados à formação continuada de professores, visto como um caminho para o desenvolvimento da educação de qualidade.

Essas influências internacionais não se traduzem em uma mera transposição ou transferência de políticas. Estudos demonstram que há uma interação dialética entre o global e o local, em que as políticas migratórias são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Mainardes, 2006), processos como a formação continuada de professores evidenciam essa recontextualização, adaptando diretrizes globais às demandas e particularidades do sistema educacional brasileiro. Esse processo ressalta a complexidade da relação entre as instâncias globais e locais na construção de políticas públicas educacionais e evidencia parte das forças presentes na construção de políticas públicas, o que constituiu o contexto de influências Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006).

Todo esse processo de disputa interfere no contexto apresentado pelos autores como produção de texto, no qual as representações assumem formas variadas por meio dos textos legais, oficiais, políticos e até mesmo pronunciamentos. Esses textos, segundo Mainardes (2006), são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares de produção buscam competir e controlar as representações da política. Um exemplo desta produção de texto foi a construção do Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora (PME), que, assim como o Plano Nacional de Educação (PNE), traz metas, como as referentes à formação de professores, que são fruto de debates entre diferentes grupos.

Assim, a política, enquanto texto, pode apresentar limitações e possibilidades que, no chamado contexto da prática, favorecerão a interpretação e a recriação por parte dos sujeitos envolvidos. Os referidos autores esclarecem que é no contexto da prática que a política produz efeitos ou consequências, que representam mudanças e transformações significativas, carregando consigo limitações e possibilidades que darão no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Ball e Bowe esclarecem que estes contextos estão inter-relacionados, mas não são lineares e sequenciais. Assim, ao buscarmos identificar como o Centro de Formação (CFP) se organizou para promover a formação de professores durante a pandemia (2020-2022) e pós-pandemia (2022-2024), consideramos o contexto de influências e até mesmo a produção de texto elencados por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), no entanto, devido aos limites da pesquisa, focamos no contexto da prática, onde estão os sujeitos da nossa pesquisa, formadores e professores cursistas do Centro de Formação de Professores. Destaca-se ainda que o recorte

temporal (2020–2024) compreende um período atípico, marcado pelos efeitos da pandemia da Covid-19, o que influencia diretamente a organização das políticas de formação continuada, já que, ao longo do estudo, foram apresentados documentos do cronograma anual das ações formativas e as percepções dos sujeitos envolvidos referentes a cada mudança educativa que influenciou os contextos de cada um dos docentes, formadores e alunos.

O recorte temporal (2020-2024) impõe, ainda, um desafio metodológico ligado à memória e ao distanciamento dos fatos. Ao coletar depoimentos em 2025 sobre processos iniciados em 2020, reconhecemos que os relatos são mediados pelas percepções atuais dos sujeitos após a pandemia e sobre o que mudou na pandemia. Esse 'olhar retrospectivo' é, contudo, valioso para esta pesquisa, pois permite observar não apenas o que aconteceu, mas como as mudanças daquele período foram elaboradas ou ressignificadas na cultura do CFP depois do retorno das atividades presenciais.

Os depoimentos desses diferentes sujeitos (formadores, professores cursistas e a responsável pela coordenação do CFP) — a partir das experiências vivenciadas no recorte temporal destacado anteriormente — nos ajudam a conhecer um pouco do que eles pensam e acreditam sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação, durante e após o período de pandemia da Covid-19, ajudando-nos a responder à questão que orientou este estudo e é apresentada no início deste capítulo.

Considerando que esta pesquisa teve como objetivo geral compreender o papel do Centro de Formação de Professores no município de Juiz de Fora no fortalecimento das práticas educativas no processo da formação continuada dos professores da rede, e como objetivos específicos: a) identificar as políticas públicas de formação continuada do município de Juiz de Fora ao longo do período de 2020 a 2024, b) mapear os cursos ofertados de formação continuada ofertados pelo Centro de Formação de Professores e seus principais focos na formação, c) verificar quais os enfoques dos cursos oferecidos, levando a refletir se essas alterações modificaram a percepção sobre o trabalho docente e d) conhecer a avaliação dos professores cursistas em relação aos cursos oferecidos e suas expectativas de seu trabalho durante e pós-pandemia, traçamos um percurso metodológico, utilizando de instrumentos: documentos, questionário e entrevista, adotamos um conjunto de procedimentos descritos a seguir.

No primeiro momento, consultamos documentos oficiais, como leis, resoluções e decretos, que abordavam as políticas de formação continuada oferecidas pela Prefeitura de Juiz de Fora, disponíveis no site e no portal de notícias da Secretaria de Educação e do Centro de Formação de Professores, nos períodos de 2020 a 2024. Foram, ao todo, acessados 21 documentos, dentre eles, notícias do portal da prefeitura, reportagens, leis e decretos como a Portaria n.º 4.212-SE, de 14 de janeiro de 2020; Parecer n.º 28 de 2020 (CME/JF); Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e o Censo Escolar de 2024. Ademais, consultamos também documentos como o Memorial Institucional da Secretaria de Educação (2021-2024) e a Proposta Pedagógica Lê Mundo.

Consultamos os catálogos da programação dos cursos ofertados pelo Centro de Formação, 5 documentos denominados como “Ações Formativas/Diálogos Formativos” do período de 2020 a 2024. Essas informações encontram-se disponíveis no site da Secretaria de Educação¹⁹, na aba referente ao Centro de Formação, onde foi possível identificar a quantidade de cursos ofertados, as temáticas abordadas e as modalidades em que foram realizados (*online*, presencial ou híbrida), o que é abordado de forma mais detalhada no capítulo 5 desta dissertação.

Buscando atingir o objetivo de conhecer a avaliação dos professores cursistas em relação aos cursos realizados, no período de 2020 a 2024, primeiramente, foi solicitada, via plataforma Prefeitura Ágil (um sistema chamado de 1Doc) autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Contactamos a Secretaria de Educação em maio de 2025, através do telefone da Supervisão de Formação, para solicitar, por intermédio da Supervisora, a divulgação da referida pesquisa, visando à obtenção de dados sobre as matrículas e um mapeamento do número de cursistas que realizaram as formações no recorte temporal estipulado. Entretanto, devido à aprovação da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), fomos informados pela Supervisão que não seria possível fornecer os dados e contatos dos professores que participaram dos cursos.

Para superar tal dificuldade, solicitamos ao responsável pelo Centro de Formação que pudéssemos ir a alguns dos encontros de cursos ofertados em 2025, para sondar junto aos participantes, quais profissionais haviam realizado cursos nos

¹⁹ https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php

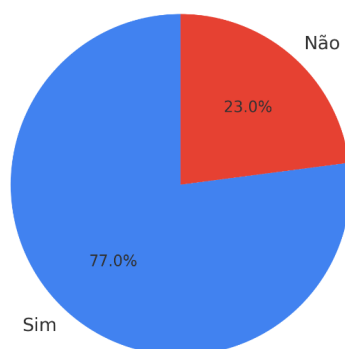
anos anteriores, especificamente no período foco desta pesquisa (2020-2024). Para isso, no período de 3 a 20 de junho de 2025, utilizamos um formulário impresso, com questões como: a) Você realizou cursos de formação continuada ofertados pelo Centro de Formação de Professores de 2020 a 2024? b) Se sim, qual o nome do curso? Ou quais foram? c) Qual eixo temático/formativo ele pertence? Além destas perguntas, o professor cursista poderia disponibilizar seu contato e se voluntariar para participar da etapa subsequente, que seria um questionário *online* sobre os cursos de formação que eles realizaram.

Este formulário foi entregue nos encontros aos cursos que aconteceram de forma presencial, e uma versão virtual foi feita para ser enviada aos participantes dos que aconteceram de forma *online*.

Além disso, foi criado um *QrCode* que direcionava ao referido formulário e foi divulgado nos murais e nas plataformas de comunicação da Secretaria de Educação.

Todo este trabalho de identificação dos professores participantes de cursos oferecidos pelo Centro de Formação no período de 2020-2024, ocorreu nos meses de junho e julho de 2025, e nos forneceu o contato de 61 professores e as informações de que, deste total, 47 (77,9%) participaram de cursos de formação continuada no CFP, no período de 2020 a 2024, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 - Número de Professores participantes de Cursos de Formação Continuada no CFP 2020 a 2024



Fonte: Elaborada pela autora, 2025

Em relação, aos cursos com maior participação dos respondentes ao formulário, verificamos uma maior indicação do Eixo de Inclusão, englobando cursos relacionados à Educação Inclusiva, Professor de Apoio (PDA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e Libras, que registrou 27 menções. Já o Eixo de Alfabetização, reunindo formações como LEEI, Alfabetização e Leitura, Sala de Leitura e Grupo de Estudos Literarte, foi mencionado 24 vezes.

As Tecnologias Digitais e Informacionais (TDIC) foram mencionadas em 7 respostas, enquanto a categoria Coordenação e Formação Anual, relacionadas às reuniões que eram realizadas no Centro de Formação e práticas de aperfeiçoamento de gestão pedagógica ofertadas como reuniões de orientação para os coordenadores e diretores foram mencionadas por 5 respondentes. No conjunto de “Outros temas”, classificado pela categoria do formulário *online*, incluiu conteúdos ligados ao Eixo da Diversidade, como *Dança e Relações Étnico-Raciais*, também citados por 2 respondentes. Enquanto dois (2) dos respondentes não souberam ou não especificaram o curso. Essas informações estão sintetizadas na tabela a seguir:

Tabela 2 - Cursos mais citados pelos participantes, agrupados por eixos organizados pelo CFP

Tema ou categoria	Termos Equivalentes ou Relacionados	Nº
Eixo Inclusão	Educação Inclusiva, Professor de Apoio, (PDA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), Libras	27
Eixo Alfabetização	Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) / Alfabetização / Leitura / Sala de Leitura	24
Eixo Tecnologias	Recursos Básicos de Informática, Tecnologias Digitais, Mídias na Educação, Google, Oficina OBS	7
Coordenação / Formação Anual	Formação de Coordenadores, Coordenação Pedagógica, Formação Anual/Mensal	5
Outros Temas	Relações Étnico-Raciais, Dança, Espanhol, Educação Física	5
Não especificaram		2

No eixo Inclusão, o maior número de menções está relacionado aos cursos de Professor de Apoio (PDA), Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Inclusiva e Libras, que foram amplamente mencionados pelos participantes; o segundo eixo foi o de Alfabetização, incluindo cursos como LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e Grupo de Estudos de Sala de Leitura. O número de vezes em que cada um dos cursos foi citado está registrado na próxima tabela abaixo:

Tabela 3 - Cursos do Eixo Inclusão e Alfabetização mais citados pelos Respondentes

INCLUSÃO	Quantidade de menções	ALFABETIZAÇÃO	Quantidade de menções
PDA (Professor de Apoio)	7	Sala de Leitura/Grupo de Estudo	7
AEE / Educação Inclusiva / DUA / Libras	7	Leitura e escrita na educação infantil - LEEI	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O formulário nos permitiu identificar possíveis sujeitos a participarem de nosso estudo e até mesmo, algumas informações sobre eles; porém, para atingirmos nossos objetivos, era necessário aprofundar informações, determinando assim a importância do questionário da referida pesquisa, cuja utilização passou a ser viável a partir do momento em que conseguimos os contatos de e-mails dos professores por meio do formulário de participação. O processo de aplicação desse questionário e as respostas obtidas serão apresentadas na seção a seguir.

4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário *online* foi encaminhado via *WhatsApp* e *e-mail*, utilizando os contatos disponibilizados pelos respondentes do formulário inicial que indicaram terem participado de cursos de formação continuada, no período de 2020 a 2024. Mesmo tendo enviado algumas mensagens como lembretes e disponibilizado o questionário para ser respondido no período de 1º de agosto a 29 de setembro, dos

61 respondentes do formulário inicial, apenas 13 professores responderam ao questionário, correspondendo a 21,3%.

Considerando o calendário possível para conclusão desta dissertação, e o intervalo temporal entre o período em que cursaram os cursos no CFP e o momento atual (2025), compreendemos que não seria possível desenvolver outros esforços para ampliar o número de respondentes, assim, apesar do número de respostas obtidas via questionário ser bem reduzido em relação à nossa expectativa e até mesmo, em relação ao número de questionários enviados, entendemos que não seria possível ampliar o número de respostas.

Considerando ainda que se trata de um estudo qualitativo, sem a pretensão de fazermos generalizações, entendemos que os respondentes poderiam nos fornecer alguns elementos que nos ajudassem a conhecer um pouco da dinâmica de funcionamento do CFF, já que o grupo contempla professores com diferentes tempos de atuação, níveis de formação e experiências de participação nas ações formativas do CFP. Essa diversidade favoreceu a obtenção de respostas plurais sobre o processo de formação continuada, especialmente no que se refere aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 e às mudanças observadas nas práticas formativas após esse período, as quais são complementadas com as entrevistas realizadas com a Supervisão do CFP e com os professores que ministraram os cursos.

O questionário semiestruturado, com questões abertas e de múltipla escolha, buscou compreender de que modo os professores avaliaram as formações ofertadas, identificaram suas contribuições para a prática pedagógica e sugeriram caminhos para o aprimoramento das políticas de formação docente. Por esta razão, foi composto por 20 questões, sendo 5 ligadas a conhecer o perfil dos respondentes e 15 voltadas à percepção sobre a formação continuada durante e após a pandemia, bem como às perspectivas futuras. Os resultados encontrados a partir deste levantamento inicial serão discutidos com mais profundidade no capítulo 5.

Depois desse processo de aplicação do questionário, buscamos mapear, a partir desses dados obtidos, os cursos dos diferentes eixos formativos ofertados pelo Centro de Formação que tinham maior procura pelos cursistas. A partir daí,

verificamos junto à Coordenação do CFP, os professores responsáveis pelos 5 cursos com maior procura estão: Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Sala de Leitura - Grupo de Estudos, Profissional de Apoio (PDA), Atendimento Educacional Especializado e Oficinas de Recursos Básicos de Informática.

Destes cursos ofertados no período pesquisado, apenas 3 continuam ainda sendo ofertados em 2025 e que possuem maior adesão:

- Curso de PDA (Profissional de Apoio) - Eixo Inclusão e Diversidade
- Sala de leitura (Grupos de Estudos) - Eixo Alfabetização
- Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) - transcende entre o Eixo de Alfabetização e Litearte.

A partir desta informação dos cursos com maiores adesões, verificamos junto à Coordenação do CFP, os professores responsáveis pelos cursos com maior adesão e, ao longo do mês de agosto, contactamos os professores que foram responsáveis pela oferta dos cursos para solicitar que participassem de uma entrevista semiestruturada, com base no roteiro apresentado no Apêndice (B). Essa entrevista teve o intuito de conhecer seus perfis, os critérios adotados na definição das propostas formativas, os objetivos dos cursos e as metodologias empregadas para seu desenvolvimento.

Para a realização das entrevistas, foi necessário que cada um dos entrevistados assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo I). Ao todo, foram entrevistados 3 professores formadores no período de 01 de agosto a 01 de setembro de 2025. As entrevistas aconteceram no formato presencial ou *online* com os professores formadores, conforme sua disponibilidade. Os dados obtidos permitiram traçar o seguinte perfil dos respondentes:

- Dos 3 professores formadores, 2 são mulheres e 1 homem.
- Em relação ao tempo de experiência profissional na área 2, possuem mais de 20 anos de atuação; uma e outra possuem 10 anos.
- Sobre o tempo de atuação no CFP há uma formadora que atua há 25 anos, a segunda formadora há 10 anos e o formador há 5 anos.

Além dessas entrevistas com os formadores, realizamos em 15 de setembro de 2025, uma entrevista com a supervisora do Centro de Formação, com o objetivo de identificar os princípios que nortearam a organização dos cursos nos contextos pandêmico e pós-pandêmico.

A entrevistada é formada em Geografia, possuindo mestrado e doutorado na área da Educação, além disso, ela é funcionária da prefeitura, a qual assumiu a partir da gestão atual em meados de abril de 2025. Ao participar da entrevista, a supervisora relata que os planejamentos das formações seguem de forma conjunta com as contribuições das demais supervisões e também com os formadores. E também destacou alguns pontos em comum com a análise dos professores formadores, a questão da busca pela atratividade das formações para evitar a evasão dos cursistas e a flexibilização dos cursos. Ademais, a entrevistada destacou como ocorrem as influências de documentos e ações para a promoção dos cursos, o que apresentaremos no capítulo 6.

Os dados obtidos através da análise de documentos, aplicação de questionários e realização de entrevistas nos forneceram pistas para buscar atingir nosso objetivo de compreender o papel do Centro de Formação de Professores no município de Juiz de Fora no fortalecimento das práticas educativas no processo da formação continuada dos professores da rede. Nas próximas páginas apresentaremos essa análise, destacando no capítulo 5, a seguir, as mudanças da programação de formação continuada de professores do Centro de Formação de Professores (CFP) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, marcada por uma transformação do formato presencial para o remoto, impulsionada pela pandemia de COVID-19 (2020-2024).

CAPÍTULO 5 – PROGRAMAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP (2020 A 2024)

Para o ano de 2020, o Centro de Formação de Professores elaborou uma programação inicial de atividades formativas a serem desenvolvidas a partir de cinco eixos temáticos: Eixo 1 – Práticas Integradoras; Eixo 2 – Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais; Eixo 3 – Gestão de Pessoas; Eixo 4 – Projetos Artísticos-Culturais, Intercâmbios e Seminários; e Eixo 5 – Parcerias. Essas ações formativas incluíam cursos e grupos de estudo, com participação destinada aos docentes da rede municipal de ensino, realizados tanto no próprio Centro de Formação de Professores (CFP) quanto nas unidades escolares.

Conforme demonstra a tabela a seguir, a maioria dos cursos ofertados era de caráter presencial e ministrada nas dependências do CFP. Entretanto, algumas aconteceriam em outros espaços, como é o caso das duas iniciativas em parceria com a universidade, através da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação João XXIII, e de uma proposta com atividades *online*, vinculada à Escola de Governo:

Tabela 4 - Local das ações formativas antes da pandemia

LOCAL	NÚMERO DE VEZES QUE O LOCAL FOI CITADO PARA A REALIZAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS	EIXOS RELACIONADOS ÀS AÇÕES FORMATIVAS OFERECIDAS
Centro de Formação	47	1,2,3,4 e 5
UFJF/FACED	1	5
Escola de governo	1	3
João XXIII - Colégio de Aplicação	1	5

Fonte: Tabela organizada pela autora, a partir das informações disponíveis da programação de cursos do CFP para 2020²⁰

²⁰ Link de acesso:

https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/arquivos/cfp_programacao_2020.pdf

No entanto, devido à necessidade de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, medida adotada como forma de prevenção à doença, a partir de março de 2020, as atividades formativas inicialmente previstas para ocorrerem de forma presencial foram interrompidas.

As ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação assumiram novas demandas diante das urgências impostas pela implementação do ensino remoto e da necessidade de readequação das práticas pedagógicas, que fez com que os professores buscassem a formação continuada para lidarem com o cenário do ensino através das plataformas digitais. Segundo os estudos de Neto e Araújo (2025):

A falta de preparação dos professores para lidar com as tecnologias digitais também foi evidenciada durante a pandemia (Feitosa et al., 2020). Muitos docentes se viram despreparados para enfrentar a nova realidade imposta pelo distanciamento social, mesmo após anos de formação, sobretudo, pela falta de ênfase na formação inicial de professores na utilização das TDIC (Silva; Alves; Fernandes, 2021). A necessidade de ampliar o escopo das ações de formação inicial e continuada de professores, incorporando temas como letramento digital e metodologias que se distanciam da educação bancária, foi ressaltada (Neto e Araújo, 2025, p. 09).

Na cidade de Juiz de Fora, no contexto da pandemia, as adaptações emergenciais ao trabalho docente foram orientadas por meio da Portaria n.º 4.212-SE, de 14 de janeiro de 2020. A partir desta regulamentação, houve a orientação de um regime de atividades para os professores e coordenadores pedagógicos durante o período de suspensão das aulas presenciais, incluindo o desenvolvimento de atividades formativas em ambiente remoto.

Cabe destacar que, em relação à formação continuada, o Conselho Municipal de Educação (CME/JF) emitiu o Parecer n.º 28 de 2020,²¹ orientando que esta seria realizada:

considerando o contexto da nova rotina na instituição, tais como: • Formação de professores alfabetizadores; formação de professores para as atividades não presenciais; uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio ao professor; • Avaliação: planejamento da avaliação formativa e diagnóstica; revisão de critérios de promoção dos estudantes; avaliações para efeito de decisões de final de ciclo; redefinição de critérios de reprovação; atenção às avaliações externas com foco nos conteúdos e

²¹ https://www.pjf.mg.gov.br/conselhos/cme/publicacoes/arquivos/parecer_n_28_2020.pdf

objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos pelas escolas; • Flexibilização Curricular e Acadêmica: revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos para o calendário escolar de 2020-2021; foco nas competências leitora e escritora, raciocínio lógico-matemático, comunicação e solução de problemas. Planejar período integral ou carga horária maior para o ano escolar de 2020-2021; planejamento curricular para cumprir objetivos de aprendizagem não oferecidos em 2020. (Juiz de Fora, CME, Parecer n.º 28/2020)

A partir de então, a Secretaria de Educação, através do Centro de Formação de Professores (CFP), promoveu, no dia 5 de março de 2021, uma *live* realizada pelo canal do *Youtube* “Diálogos Tecnológicos para o Ensino Remoto”,²² com o objetivo de dialogar com os profissionais da educação sobre a situação da educação no contexto pandêmico e apresentar novas propostas para a formação docente, conforme matéria publicada no portal da prefeitura²³, na qual a Subsecretária apresenta a proposta educacional para o período:

Apresentação da Política Pública Educacional do município e o alinhamento das diretrizes da gestão atual para um trabalho mais efetivo em 2021 (...) Em seguida, a subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais, Graciele Fernandes explicou, de forma geral, as realizações dos primeiros dois meses de governo e apresentou os fundamentos da proposta de trabalho para a rede municipal de educação, cujo mote é “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar. (PJF, 2021)

Nas semanas seguintes a esta atividade, a nova programação da formação de professores para o ano de 2021 foi divulgada, conforme informações do portal da prefeitura²⁴. A nova programação anunciada por meio do mote “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar” apresentou uma proposta de diálogos com os professores da rede de ensino de Juiz de Fora para realizar as novas propostas formativas no contexto educacional do ensino remoto emergencial, como pode ser lido em trecho da entrevista com a gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da SE/JF:

²²Antigo nome do canal, antes da mudança para: Anunciar: Tempo de cuidar, aprender e transformar" Link:https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/cadernos-professor-2021-41.pdf

²³ SE apresenta Política Pública Educacional do município aos servidores - Portal PJF | Notícias

²⁴ SE realiza ação formativa destinada aos profissionais do Magistério Municipal - Portal PJF | Notícias

“A partir dessas visitas, fomos percebendo e conhecendo um pouco mais da rede municipal e começamos a construir a ideia que vem tomando corpo e está em via final de escrita para ser encaminhada às escolas”, explica a gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da SE, Luciana Castro. Dentro da proposta apresentada pela SE em 2021, denominada “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, que abrange várias dimensões, mas cujo mote é a questão da aprendizagem, a formação dos profissionais é essencial. “A forma de confirmarmos o nosso compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes abrange também, de forma muito concentrada, a perspectiva da formação docente para que, de fato, possamos trabalhar com reflexões que permitam uma ressignificação de nossas práticas”, ressalta Luciana. (PJF, 2021)

O foco era atender à demanda do corpo docente da rede, para lidar com esse novo contexto pandêmico e pensar em estratégias de formação continuada que os auxiliassem. Isso fica evidente na matéria publicada em agosto de 2021²⁵, após a implementação da nova programação de ações formativas:

Nessa perspectiva, as propostas da SE foram desenvolvidas a partir da escuta dos profissionais das creches e das escolas municipais, que indicaram suas principais demandas em relação à formação continuada. “Esse modelo de construção participativa impacta positivamente na adesão dos profissionais às diversas ações oferecidas. No **canal da SE no YouTube**, por exemplo, as formações somam mais de 110 mil visualizações”, destaca a gerente do DPPF. (...) Nos “Diálogos tecnológicos para o ensino remoto”, profissionais das escolas compartilharam experiências metodológicas desenvolvidas neste contexto de excepcionalidade, aprofundando a troca de saberes na rede municipal de ensino. Nas ações, profissionais das escolas e do CAEE abordaram, entre outros temas, o uso do *Google Classroom*, experimentos com quadros virtuais na ferramenta Padlet e experiências com os aplicativos Google na gestão escolar e na formação dos professores. “Por meio desses diálogos, buscamos uma interação entre os profissionais e a ampliação do uso dos recursos tecnológicos nas creches e nas escolas”, explica a supervisora. (PJF, 2021)

No trecho destacado acima, além do relato sobre os esforços da Secretaria em ouvir os professores para adequar as demandas formativas, também podemos encontrar indícios da busca dos professores por formação continuada ao longo do ano de 2021, já que os cursos oferecidos pela SE, via canal, tiveram mais de 110 mil visualizações.

Para atender a essa demanda formativa, o Centro de Formação de Professores promoveu e disponibilizou *lives*, oficinas, cursos e *webinários* com o

²⁵ Formações da SE no 1º semestre somam mais de 110 mil visualizações - Portal PJF | Notícias

objetivo de apoiar a reestruturação das práticas pedagógicas diante da nova realidade educacional, envolvendo inclusive outras localidades, afinal nas atividades como as *lives*, por serem *online*, permitiam que profissionais de outras redes e outros municípios, pudessem acessá-las. As temáticas abordadas nessas formações pelo Canal da SE no *Youtube* foram amplas, abrangendo desde o uso de tecnologias educacionais até o cuidado emocional dos profissionais da educação, passando pela alfabetização em tempos de ensino remoto e pela inclusão de estudantes com deficiência, segundo a matéria publicada no site da Prefeitura²⁶.

Nesse contexto, a formação continuada passou a desempenhar uma função não apenas para atender à demanda docente, de acordo com as matérias publicadas no portal da prefeitura, mas também, buscou formas voltadas à escuta, ao acolhimento e ao fortalecimento dos vínculos com os profissionais da rede, como retratado no memorial institucional do período de 2021 a 2024, divulgado no portal²⁷ da Secretaria.

A partir de 2021, as ações formativas passaram a ser organizadas sob a nomenclatura “Diálogos Formativos”, substituindo os antigos eixos temáticos do ano de 2020. Essa mudança refletiu uma concepção ampliada de formação continuada, pautada na valorização da experiência docente, na construção coletiva de saberes e na implementação da nova Proposta Curricular Municipal, conforme destacado no referido documento da ação formativa de 2021:

Além das *lives*, ações formativas como oficinas, rodas de conversa, grupos de estudos, cursos e acesso a atividades culturais nas diversas áreas artísticas, como dança, música, teatro, artes plásticas, dentre outras, serão oportunizadas. Em comum aos distintos formatos, a busca pela prática como elemento de troca de experiências, de estudo, de qualificação e potencialização das práxis. Por fim, ressaltamos que, neste ano, o mote da formação será a Proposta Curricular de 2021. Dito isso, é importante esclarecer que entendemos a formação e o planejamento como partes de um mesmo processo. Nesse sentido, os diálogos formativos buscam a construção de possibilidades para que as ações pedagógicas sejam ressignificadas. Em especial, no que se refere às propostas curriculares implementadas no atual contexto de excepcionalidade, espera-se que as ações formativas permitam a todo o corpo de profissionais das escolas, a oportunidade de (re)criar propostas coletivas, interdisciplinares e inclusivas. Eis um dos nossos grandes desafios! (PJF, 2021, p. 3-4).

²⁶ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=71995>

²⁷ https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/SE-Memorial_de_Gestao-2021-2024.pdf

As ações formativas foram distribuídas em diferentes diálogos temáticos, denominados Diálogos: afetivos, inclusivos, estéticos, sobre infâncias, metodológicos e tecnológicos. Cada um com objetivos e abordagens específicas, segundo a informação disponível no portal da prefeitura:

Diálogos Afetivos: Após uma *live* de acolhimento a toda a rede, na qual foi abordado o papel do equilíbrio emocional em meio à pandemia, o professor da Universidade Federal do ABC (UFABC), Guilherme Brockington, acompanhou um grupo de profissionais das creches e das escolas municipais no curso “Cultivo do equilíbrio emocional para docentes”. (...) **Diálogos Inclusivos:** Desenvolvido conjuntamente pelo Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE) e pelo DPPF, os “Diálogos Inclusivos” abordaram perspectivas de Inclusão, Diversidade e Educação Especial. (...) **Diálogos sobre Infâncias:** Desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o curso “Entrelaçando formação e práticas para o acolhimento da Educação Infantil” foi proposto para o diálogo com os profissionais das creches que trabalham em tempo integral com bebês e crianças pequena (...) E um dos desdobramentos da formação foi a realização de encontros na plataforma Google Sala de Aula, envolvendo mais de 600 profissionais que atuam nas creches, objetivando a discussão e o aprofundamento dos temas abordados nas *lives*”, aponta a supervisora de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) da SE, Terezinha Melquiade. (...) **Diálogos Metodológicos e Tecnológicos:** Nos “Diálogos tecnológicos para o ensino remoto”, profissionais das escolas compartilharam experiências metodológicas desenvolvidas neste contexto de excepcionalidade, aprofundando a troca de saberes na rede municipal de ensino. Nas ações, profissionais das escolas e do CAEE abordaram, entre outros temas, o uso do *Google Classroom*, experimentos com quadros virtuais na ferramenta Padlet e experiências com os aplicativos Google na gestão escolar e na formação dos professores. “Por meio desses diálogos, buscamos uma interação entre os profissionais e a ampliação do uso dos recursos tecnológicos nas creches e nas escolas”, explica a supervisora. (PJF, 2021).

Entre os formatos mais recorrentes das formações ofertadas no ano de 2021, destacaram-se: *lives* transmitidas pelo canal oficial da Secretaria no *YouTube*²⁸; cursos realizados por meio de plataformas como *Zoom* e *Google Meet*; atividades assíncronas no *Google Sala de Aula*; seminários temáticos; oficinas com encontros síncronos; e grupos de estudos. A Tabela 5 ilustra a diversidade das ações ofertadas, neste período, desenvolvidas majoritariamente em formato *online*. Mesmo

²⁸ O canal do *YouTube* foi criado antes de 2012, mas o título do canal e a temática da nova proposta formativa, denominada “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar - 100 anos com Paulo Freire (1921-2021)”, foi iniciada a partir de uma *live* realizando a abertura de novas atividades formativas referentes aos 100 anos de Paulo Freire, segundo a matéria da pjf: [Abertura de Seminário em homenagem a Paulo Freire destaca autonomia, ousadia e esperança - Portal PJF | Notícias](#).

curso de longa duração, como “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (120 horas) e “Recursos Básicos de Informática” (90 horas), ocorreram integralmente de forma remota, conforme pode ser observado abaixo:

Tabela 5 - Ações Formativas do Centro de Formação de Professores (2021)

Nome da Atividade	Carga Horária	Modalidade	Plataforma Utilizada	Semestre	Formato
Live de Abertura – Como você sobreviveu a 2020?	2h	<i>Remota Síncrona</i>	<i>YouTube</i>	1º semestre	Virtual
Curso Cultivo do Equilíbrio Emocional para Docentes	20h	Remota Síncrona + Assíncrona	Zoom	1º semestre	Virtual
Cotidiano Escolar: a diversidade na perspectiva de quem cuida e transforma	20h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>YouTube</i> + E-mail	1º semestre	Virtual
Seminário: Mês de Conscientização sobre o Autismo	10h	Remota Síncrona	<i>YouTube</i>	1º semestre	Virtual
Grupo de Estudos: Altas Habilidades/Superdotação	15h	Remota Síncrona	<i>Google Meet</i>	1º semestre	Virtual
Introdução à Libras: Noções Básicas	20h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>Google Meet</i> + <i>Google Classroom</i>	1º semestre	Virtual
Prática de Libras	20h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>Google Meet</i> + <i>Google Classroom</i>	1º semestre	Virtual
Grupo de Estudos – Arte e Cultura	20h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>Google Meet</i>	1º semestre	Virtual
Caravana de Histórias	Não especificada	Remota Síncrona	<i>YouTube</i> + <i>Google Meet</i>	1º semestre	Virtual
Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil	120h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>YouTube</i> + <i>Google Classroom</i>	1º e 2º semestre	Virtual
Entrelaçando Formação e Prática para o Acolhimento	40h	Remota Síncrona + Assíncrona	<i>YouTube</i> + <i>Google Classroom</i>	1º semestre	Virtual
Curso Recursos Básicos de Informática	90h	Remota Síncrona	<i>Google Meet</i>	1º semestre	Virtual

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Diálogos Formativos, 2021” (2025)

A predominância do formato remoto esteve diretamente associada às exigências de distanciamento físico impostas pela pandemia. No entanto, essa transição foi facilitada pelo investimento prévio da rede municipal em infraestrutura digital, como, por exemplo, o canal do *Youtube*.

Outro aspecto relevante foi a manutenção e ampliação da infraestrutura digital ao longo de 2021. As formações desse período foram concebidas a partir do modelo de “espiral formativa”, no qual uma atividade desencadeou outras ações interligadas, conforme indicado no documento programático. Essa abordagem visou criar um movimento contínuo e integrado de formação, favorecendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica em um momento de profundas transformações:

Para o estabelecimento desses diálogos, daremos continuidade às *lives* promovidas pela SE, que foram avaliadas pelas(os) profissionais como uma potente ação formativa do ano anterior. No entanto, elas ganharão uma dimensão em “espiral”, considerando que a temática não se esgotará nela mesma, como ocorreu na maioria das vezes em 2020. Assim, uma live se desdobrará em outras *lives*, podendo ainda se desdobrar em outras ações, como podcasts e vídeos. (PJF, p. 3, 2021)

Nessa abordagem, uma atividade inicial, como uma *live*, por exemplo, desdobrava-se em práticas complementares, como vídeos, *podcasts* e tarefas reflexivas com os professores. Uma forma contínua e de ampliação da formação desses docentes que estavam enfrentando desafios no contexto remoto.

A articulação entre formação e planejamento realizada pela Secretaria de Educação, e assumida como princípio pedagógico, reforça a centralidade da formação continuada no cotidiano docente para auxiliar na demanda do trabalho do processo neste contexto de pandemia. Mesmo diante de um cenário excepcional, essa integração permitiu a realização de ações práticas e reflexivas, fortalecendo o vínculo entre os profissionais e o processo formativo.

O foco na Proposta Curricular do Centro de Formação de 2021 evidencia a intenção de alinhar as ações formativas às demandas reais do cotidiano escolar, incentivando práticas interdisciplinares, inclusivas, colaborativas e tecnologicamente mediadas. Em especial, o foco na proposta de 2021, a partir deste levantamento de informações, evidencia:

No âmbito desta política, a formação enfatiza o fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos profissionais da educação com base na reflexão da experiência vivenciada, na construção de possibilidades para a implementação e reelaboração do currículo a partir do cotidiano escolar (...) Nesses termos, a partir de uma perspectiva coletiva, busca-se potencializar o desenvolvimento profissional por meio de Diálogos Formativos. (PJF, 2021, p. 2)

No ano seguinte, de 2022, a formação manteve as propostas remotas. Intitulado “Ações Formativas 2022”, as formações foram apresentadas, de forma detalhada, utilizando o termo “Eixos formativos” e organizando sua programação em torno de quatro eixos — Alfabetização, Educação Inclusiva, Literarte e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Apresenta para cada um dos eixos, propostas de oficinas, cursos e atividades formativas para os professores da rede de ensino.

Conforme informações do referido documento, o primeiro eixo está alinhado à proposta pedagógica do programa Lê Mundo²⁹, que entende a leitura e a escrita como responsabilidade de toda a escola — e não apenas da área de Língua Portuguesa. Já o eixo da Educação Inclusiva tem como foco a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher a diversidade dos estudantes, promovendo a equidade e o desenvolvimento integral de cada um.

O *Literarte*, também vinculado ao Lê Mundo, propõe o uso de diferentes linguagens artísticas — como a literatura, a música e as artes visuais — para tornar as práticas de leitura e escrita mais significativas. Por fim, o eixo das TDIC compreende o uso pedagógico de tecnologias digitais (computadores, tablets, softwares, entre outros) como recursos que favorecem tanto a alfabetização quanto o letramento digital, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

A partir do desenvolvimento destes grandes eixos em ações de formações, podemos observar um esforço sistemático da Secretaria de Educação através do

²⁹ O LêMundo foi lançado em março de 2022 e constitui uma nova *proposta pedagógica* para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Tal proposta busca articular dois eixos de formação: a alfabetização e a inclusão, sendo coordenada pelo Departamento de Planejamento Pedagógico de Formação (DPPF). Acesso a live: conforme apresentado na Live: https://www.youtube.com/playlist?list=PLDagWxeM_y78z8Pc0Kn9YYomRXvOCptI.

CFP, para atender às demandas educacionais pós-pandemia, combinando modalidades presenciais, híbridas e *online*, como apresentado no trecho abaixo³⁰:

[...] Tendo em vista fortalecer práticas autônomas e o protagonismo dos profissionais da educação diante da “nova escola” construída com a experiência da especificidade do trabalho remoto imposto pela pandemia, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, na atual gestão, entende a formação continuada como ação estruturante para o fazer docente. Nesses termos, faz-se fundamental potencializar o desenvolvimento profissional, por meio dos Diálogos Formativos, e favorecer múltiplas possibilidades de anunciar práticas em nome do direito de aprender a leitura e a escrita. Considerando esse ideário, a SE busca respaldar novas práticas de ensinar e aprender pautadas nos princípios de busca pela superação da fragmentação disciplinar e da linearidade do conhecimento; fortalecimento de propostas coletivas; implementação de avaliações diagnósticas que visam orientar proposições assertivas no processo de ensino e aprendizagem e revisão do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino com ênfase nas habilidades essenciais e no desenvolvimento integral de todos os estudantes (Juiz de Fora, 2022). Para tanto, em continuidade às formações de 2021, para o ano de 2022, implementou o Seminário LêMundo por meio de encontros formativos virtuais através do canal do *YouTube* “Anunciar: Tempo de Cuidar, Aprender e Transformar”, a fim de provocar os profissionais da educação municipal a discutirem as práticas de leitura e escrita em consonância com os 4 (quatro) eixos da Proposta. (...) Em uma dimensão “cíclica”, considerando que a temática do Seminário não se esgota nela mesma, os encontros formativos virtuais se desdobram em encontros mensais entre as equipes dos departamentos pedagógicos da SE e os coordenadores pedagógicos das unidades escolares. (PJF, 2022, p.2-3)

A preocupação da prefeitura com a valorização do *protagonismo dos profissionais da educação* e do *fazer docente* no contexto pós-pandemia, sugere uma tentativa da Secretaria de Educação de reconhecer o papel ativo dos professores na reconstrução da escola e na reelaboração das práticas pedagógicas. Já que, ao longo da pandemia, os professores buscaram se adaptar para atender as demandas da rede e lidar com as dificuldades enfrentadas, através do uso das plataformas digitais, e também a oferta de cursos de formação foi uma das formas da Secretaria de Educação auxiliar os professores a lidarem com o ensino remoto, empregando para isso, treinamentos para que os docentes se aperfeiçoassem na prática das plataformas digitais, como *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

A preocupação da Secretaria com o protagonismo docente, nos remete a Freire (1996). Favorecer o protagonismo é dar destaque a um personagem, é

³⁰ Documento disponibilizado no site da prefeitura:
https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/acoes-formativas-2022.pdf

reconhecer o papel do professor, assegurando que ele possa se expressar e assim, exercer sua autonomia, mas daí, Freire, nos lembra que a autonomia docente é um processo que se constrói na práxis — na ação-reflexão do docente sobre o próprio fazer educativo.

Assim, a partir deste “protagonismo”, o autor destaca que não pode ser reduzido a um discurso de responsabilização individual do professor, mas deve estar de acordo com as condições concretas de participação, diálogo e valorização profissional. Será que as ações formativas da Secretaria contribuíram para que o professor fosse protagonista em um contexto de pandemia?

Libâneo (2013) contribui para essa reflexão também, ao tratar do “fazer docente” como uma prática social e intencional, permeada por valores e condições materiais de trabalho. O “fazer docente” não se restringe apenas às metodologias de sala de aula, mas envolve a reflexão crítica, comprometida com a transformação da realidade educativa.

Tal pensamento parece se fazer presente nas ações propostas pelo Centro de Formação de Professores (CFP), quando, por exemplo, cria cursos como o Lê Mundo, propondo o repensar das práticas de leitura e escrita, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo e ativo, ao contrário de um modelo tecnicista e que limita o protagonismo docente nas formações para apenas o cumprimento de metas e programas.

A partir das informações sobre as Ações Formativas de 2022, percebemos que mesmo com a retomada das atividades escolares de forma presencial, há a manutenção das atividades formativas no CFP, no formato *online*, através da utilização das plataformas digitais, especialmente das ferramentas vinculadas ao *Google*, como *Google Sala de Aula*, *Google Meet*, *Google Drive*, *Google Apresentações*, *Google Forms* e *Google Planilhas*, as quais são utilizadas individualmente ou de forma combinada, em aproximadamente 9 das atividades formativas propostas para o período, como pode ser observado na Tabela 6:

Tabela 6 - Ferramentas vinculadas às formações de 2022

CURSOS	Ferramentas
Curso de Atendimento Educacional Especializado	CFP e Plataforma Google Sala de Aula
Jornadas de Oficinas Lê Mundo	CFP, CAEE e Google Sala de Aula
Curso Formação educacional de Intérprete de Libras	CFP e Plataforma Google Sala de Aula
Curso Lego Braille Bricks Brasil	<i>Google Meet</i>
Oficinas on-line 1º: Circuito de Oficinas de Tecnologia - Lê Mundo	<i>Meet</i> Institucional
Cursos Recursos básicos de Informática aplicados à educação	<i>Meet</i> Institucional
Oficinas on-line: 2º Circuito de Oficinas de Tecnologias Lê Mundo	<i>Meet</i> Institucional
Curso Recursos Básicos de Informática Aplicados à Educação	<i>Meet</i> Institucional e <i>Google Classroom</i>
Curso Diálogos Tecnológicos da Educação	<i>Meet</i> Institucional e CFP

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Ações Formativas, 2022” (2025).

Considerando que em 2020, apenas o curso oferecido pela Escola de Governo (conforme programação disponibilizada pelo CFP) acontecia no formato *online*, a manutenção da oferta de cursos neste formato, mesmo com a suspensão das medidas de distanciamento devido à pandemia, pode indicar um movimento da Secretaria para integrar as tecnologias digitais ao processo formativo, sinalizando não apenas uma adaptação forçada pela pandemia, mas uma aposta contínua no uso dessas ferramentas como suporte pedagógico, ilustrando a afirmação de Casagrande *et al.* (2023) sobre o uso das tecnologias digitais se tornando uma realidade presente:

A incorporação delas no contexto educacional tem o potencial de contribuir na maneira como os estudantes aprendem e os docentes ensinam, permitindo o acesso às informações e recursos diversificados, a personalização dos estudos e a ampliação do processo de ensino-aprendizagem baseado em colaboração, diálogo, interações, cooperação. No entanto, também levanta questões sobre a igualdade de acesso, por exemplo, na ótica do que constituiria um empecilho. Nesse contexto, esta seção propõe uma reflexão crítica sobre o uso das TD na

educação, buscando compreender suas implicações pedagógicas, éticas e sociais. (Casagrande *et al.*, 2023, p. 4)

Por outro lado, o Centro de Formação do Professor (CFP) segue ocupando papel central, citado em 21 atividades — seja como espaço presencial, seja combinado com atividades *online* (híbridas).

Isso mostra que, apesar do avanço digital, a dimensão presencial permanece importante, especialmente para formações que envolvem práticas coletivas, produção de materiais e vivências presenciais. Conforme o documento “Ações formativas”, as formações foram pensadas e criadas pela Secretaria de Educação, mas uma das formações estava vinculada à parceria com a Fundação Dorina³¹, que ocorreu no ambiente virtual AVA.

A Fundação Dorina é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, apesar de ter uma gestão privada. A sua missão visa facilitar a inclusão social de pessoas com deficiência visual, por meio da produção e distribuição de livros acessíveis, da formação de profissionais da educação e do apoio direto às pessoas com deficiência visual e suas famílias.

O curso ofertado por este instituto era ligado ao Programa Lego Braille Bricks Brasil, com o objetivo de possibilitar uma formação de aprendizagem do sistema Braille na alfabetização e a utilização das metodologias ativas no contexto de Alfabetização e Letramento de estudantes com deficiência visual, seguindo com a proposta do curso de formação para os docentes por meio modalidade híbrida (*online* e presencial).

Além desta formação, utilizando também as tecnologias, outro dado importante referente às ações formativas é que, mesmo com o retorno das atividades presenciais de formação, a utilização do *YouTube* continuou sendo presente no ano de 2022. Conforme a tabela abaixo, podemos observar a utilização desta plataforma nos seguintes eixos formativos:

³¹ Site da fundação: <https://fundacaodorina.org.br/>

Tabela 7 - Utilização do Youtube nas ações formativas de 2022

Título do seminário/Palestra	Eixo correspondente
09/02 - A retomada das atividades presenciais pelas escolas: por uma "pedagogia do encontro"	Alfabetização
17/03 - Desafios da alfabetização como uma prática social	Alfabetização
18/08 - Práticas de linguagem e pesquisa na escola: uma proposta interdisciplinar	Alfabetização
15/09 - Educação Infantil e o direito à cultura escrita	Alfabetização
12/05 - Laboratório de Aprendizagem: cercas ou pontes de aprendizagem?	Educação Inclusiva
09/06 - (Auto) Cuidado como estratégia de inclusão na educação	Educação Inclusiva
24/08 - Diferentes modos de existir: a inclusão como criação do comum	Educação Inclusiva
06/04 - Salas de Leitura: adentrando o espaço/tempo de formação	Litearte
20/10 Letramento racial e artístico: atravessamentos entre arte, cultura e educação	Litearte
24/11 - Letramentos e TDICs: cidadania, decolonialidade e práticas comunicativas na escola Recursos Básicos de Informática Aplicados à Educação	TDIC

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa "Ações Formativas, 2022 "(2025)

Foi possível observar um destaque do Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE Oeste/Sudeste, como local para a realização de 10 atividades formativas específicas, reforçando um compromisso com a inclusão e a atenção especializada, como pode ser observado na Tabela 8:

Tabela 8 - Eixo educação inclusiva realizado no espaço do CAEE, 2022.

Nome da Formação	Local
Jornadas de Oficinas Lê Mundo	CAEE Oeste/Sudeste
OFICINA DE ENCERRAMENTO: Abre-te-Sésamo	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 5: Desvendando o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 6: Práticas Dialógicas Inclusivas para Além do Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 3: A acessibilidade atitudinal: base para a ressignificação da pessoa com deficiência – PCD na sociedade	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 4: Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 5: Ensino Colaborativo – Um diálogo sobre práticas colaborativas	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 6: A construção de Materiais Táteis e a interdisciplinaridade	CAEE Oeste/Sudeste
Oficina 7: Audiodescrição: Ferramenta Indispensável para a Inclusão da Pessoa com Deficiência - PCD na Sociedade	CAEE Oeste/Sudeste
OFICINA DE ENCERRAMENTO: Abre-te-Sésamo	CAEE Oeste/Sudeste

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Ações Formativas, 2022” (2025)

Por meio deste contexto, a tabela acima apresenta uma adesão significativa à utilização do espaço do CAEE para as formações. Esse esforço da rede municipal na utilização de outros espaços para os Eixos de Inclusão (Oficinas) e Alfabetização (Lê Mundo) já demonstra uma tentativa de responder às demandas emergentes de alfabetização, acessibilidade, inclusão e práticas colaborativas dentro da rede municipal. Esse fato será destacado pela fala dos formadores entrevistados no capítulo 7.

Outro motivo evidente pela busca de fomentar as formações para o Eixo de Inclusão, segundo os estudos de Dourado e Siqueira (2020), está relacionado a

pandemia que demonstrou problemas estruturais da escola pública e ampliou a necessidade de uma formação docente voltada para diversidade e equidade, sobretudo no atendimento aos alunos com deficiências.

No geral, unindo as propostas formativas e suas formas de execução nas modalidades presenciais e à distância, houve a continuidade da utilização das plataformas digitais (principalmente as vinculadas ao *Google*, como *Meet*, *Google Sala de Aula* e *YouTube*), que são citadas na programação.

A utilização destes meios se tornou essencial para garantir o alcance e a efetividade da formação continuada em 2022, mas também foram realizadas formações em outros espaços, como o já citado CAEE e também, o Teatro Paschoal Carlos Magno, conforme pode ser observado na próxima tabela:

Tabela 9 - Locais para realização das formações de 2022

Locais de formação	Número de vezes citado no documento
Centro de Formação de Professores (CFP)	21
Plataformas Google (englobando Meet, Youtube e Google Sala de Aula)	17
Teatro Paschoal Carlos Magno	2
Centro de Atendimento Educacional Especializado	10

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Ações Formativas, 2022” (2025)

Parece-nos que as ferramentas digitais não eliminaram, mas passaram a complementar as atividades presenciais; entretanto, contribuíram para a redução na oferta de cursos a serem realizados presencialmente no espaço do CFP nos anos seguintes ao início da pandemia.

Tal movimento indica que a Secretaria optou por um modelo híbrido e flexível, reconhecendo os limites e as potencialidades de cada modalidade, e reforça uma tendência já identificada em outros estudos sobre formação docente: o aumento do uso das plataformas digitais no processo de formação de professores, deixando de representar apenas uma resposta emergencial à pandemia, e indicando movimento

de reconfiguração mais ampla das práticas formativas, denominadas de um “Novo Normal”, de acordo com Alves e Barbosa (2024):

As TDIC's se renovam a cada instante, sendo importante uma qualificação para que os profissionais da educação estejam capacitados diante do novo cenário educacional. É importante um aprendizado constante para além de saber manusear essas tecnologias mais como transformar para a prática pedagógica dos professores. Esse “novo normal” no cenário educacional trouxe em evidência as fragilidades existentes na educação brasileira como a defasagem tecnológica nas escolas, assim como a falta de capacitação digital para os professores tornando uma prioridade durante a pandemia e pós-pandemia. A nova realidade pós-pandemia tornou-se um desafio para escolas que não estão capacitadas com os recursos tecnológicos, assim como preparar os professores para suas práticas pedagógicas voltadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação. (Alves e Barbosa, 2024, p. 6)

Na próxima tabela apresentamos a modalidade da oferta de cursos de acordo com o documento das Ações Formativas de 2023, ilustrando esse movimento da complementação da formação por meio das plataformas digitais:

Tabela 10 - Cursos de formação continuada pelo CFP (2023): formato de oferta.

EIXO FORMATIVO	Total de formações	Modalidade Híbrida (Presencial e remoto)	Online (Utilizando apenas as plataformas como local de formação)	Presencial (Realizado no local físico da formação)
Alfabetização	5	4	1	0
Educação Inclusiva	21	14	6	1
TDIC	5	2	3	0
Litearte	4	2	0	2
Total	35	22	10	3

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Ações Formativas, 2023” (2025).

A leitura do referido documento evidencia uma programação marcada pela diversidade de cursos, oficinas e seminários voltados à formação continuada dos profissionais da rede municipal. A organização dessas ações em tabela permitiu

visualizar, com mais clareza, as modalidades adotadas, os eixos temáticos trabalhados, as plataformas utilizadas e os espaços onde ocorreram as formações.

Das 35 ações listadas na Tabela nº 10, as 22 formações foram realizadas na modalidade híbrida, combinando encontros presenciais com atividades virtuais que poderiam ser síncronas³² ou assíncronas³³. Apenas 3 formações ocorreram exclusivamente de forma presencial.

Destaca-se, ainda, a forte presença das tecnologias digitais nessas formações, especialmente o uso do *Google Meet* como principal ferramenta para os encontros virtuais. O canal do *YouTube* “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar” criado no período da pandemia, também aparece como ferramenta de apoio para transmissões de seminários e *lives*, reforçando uma estratégia de formação ampliada e contínua.

A predominância da modalidade híbrida, nas formações citadas no documento das ações formativas de 2023, revela não apenas uma adaptação logística, mas a consolidação de uma nova cultura formativa. Esse modelo híbrido tem sido utilizado estrategicamente para contornar limitações relacionadas a deslocamento, infraestrutura e tempo dos educadores, ao mesmo tempo em que amplia o acesso e a flexibilidade no processo de formação. E, no caso do CFP, passou a ser uma alternativa potente diante da sua mudança de endereço, como tratado na seção 3.3 desta dissertação.

A mudança de espaço, devido ao seu tamanho e localização, ocasionou a busca por outros locais de formação; porém, por outro lado, foi possível perceber que a própria Secretaria manifestava o desejo de aperfeiçoar a proposta pedagógica “Lê Mundo”, buscando “multiplicar espaços”, como pode ser visto no trecho destacado do documento Proposta pedagógica Lê Mundo 2023:

A proposta nasceu da necessidade percebida pela SE de multiplicar seus espaços de formação, visando ao aprimoramento da Proposta Pedagógica Lê Mundo em diálogo com as escolas mensalmente, quando todas reservam uma data para a formação coletiva e em contexto. (PJF, 2023, p. 4)

³² Síncrono: Acontece no tempo ao vivo de aulas ou videoconferências.

³³ Assíncrono: Videoaulas gravadas, fóruns, leituras, atividades no AVA.

As ações previstas para o ano de 2023, contemplaram todos os eixos estruturantes da Proposta Pedagógica Lê Mundo: Alfabetização, Educação Inclusiva, Literarte e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e foram realizadas em parceria com universidades (UFJF, UFMG, UFF).

Houve oferta de cursos para todos os eixos temáticos, sendo utilizados espaços variados, como o da universidade, para realização do LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), e o de fundações especializadas (como a Fundação Dorina Nowill para Cegos), que auxiliaram nas formações de educação inclusiva por meio dos cursos *online*. Também os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ofereceram seu espaço próprio para a realização das atividades do âmbito da educação especial e ainda, foi necessária a utilização de espaços de instituições culturais da cidade (como o Museu de Crédito Real e o Pró-Música) para a oferta das ações formativas.

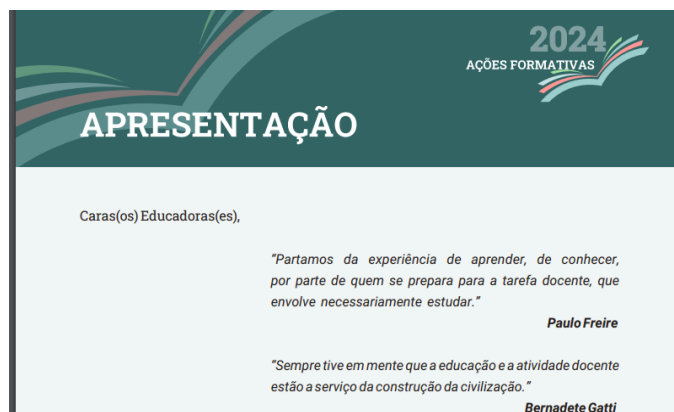
Vale ressaltar a preocupação da Secretaria de Educação de que sua política de formação continuada, fortalecesse uma docência reflexiva, colaborativa e conectada às transformações da sociedade contemporânea, como pode ser lido no trecho do documento Ações Formativas 2023 destacado a seguir:

A proposta foi elaborada pensando em uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva, que contribua com o desenvolvimento da autonomia docente, reconhecendo todos os educadores da rede municipal de ensino como protagonistas do processo de criação de conhecimentos para atender ao principal compromisso da rede de ensino: “a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes” (PJF, p. 01, 2023).

Ao acessarmos o documento com a programação dos cursos de formação a serem oferecidos pelo CFP, ao longo do ano de 2024³⁴, foi possível observar a utilização, logo na introdução do documento, de referências a importantes educadores, como Bernadete Gatti e Paulo Freire:

³⁴ https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/acoes_formativas_2024.pdf

Figura 1 - Apresentação das ações formativas de 2024



Fonte: Ações Formativas de 2024

O documento nos indica perspectivas teóricas consolidadas, que defendem a necessidade de constante estudo, reflexão e ressignificação das práticas docentes, contemplando não apenas o crescimento individual do professor, mas também, a transformação coletiva dos espaços escolares, conforme destacam nos parágrafos iniciais da apresentação da proposta:

Se Paulo Freire nos aponta a necessidade de estudar para a atuação na tarefa docente, compreendendo que é preciso aprender e conhecer para ensinar, Gatti traz uma visão mais ampla de que essa atividade está a serviço da construção da civilização. Para alcançarmos esses dois objetivos, a formação continuada se configura como uma ação estruturante para esse fazer docente que ambos os autores preconizam. Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, almejando contribuir para um processo de reflexão e ampliação dos conhecimentos dos profissionais da Rede Municipal, apresenta as Ações Formativas para o ano de 2024. A proposta foi elaborada, pensando em uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite aos professores os meios de pensamentos autônomos e que contribua para o desenvolvimento não só pessoal, profissional, mas também dos espaços educacionais onde atuam. (PJF, 2024, p. 2)

Para 2024, os cursos envolviam temáticas dos eixos citados anteriormente nas programações de 2022 e 2023, englobando cursos, oficinas, grupos de estudos e até eventos artísticos oferecidos nos formatos Híbridos, *Online* e Presencial. Como pode ser observado na tabela do Apêndice D.

A partir da listagem das atividades a serem oferecidas para o ano de 2024, podemos observar uma diminuição da utilização do local do CFP para realização de cursos, apenas 1 das 7 atividades presenciais foram realizadas nesse espaço, conforme pode ser visto na Tabela 11, o que está ligado à mudança de endereço do CFP para um local não mais central o que fez com que fosse necessária a busca por outros espaços e até mesmo a manutenção ou ampliação do formato híbrido.

Tabela 11 - Cursos de formação continuada pelo CFP, 2024, formato de oferta

EIXO	Híbrido (Presencial e atividades assíncronas)	Online (Utilizando apenas as plataformas como local de formação)	Presencial (Realizado no local físico da formação)	Local
Alfabetização	4	3	0	Google Meet; Google Sala de Aula.
Educação Inclusiva	6	4	1	CFP
Literarte	3	0	6	Centro Cultural Pró-Música; Museu do Crédito Real; Anfiteatro João Carriço
TDIC	1	4	0	Google Meet; Google Sala de Aula; Plataforma Moodle
Total	14	11	7	32

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis no documento “Ações Formativas, 2024” (2025).

Além da dispersão do espaço físico de realização das atividades formativas para além da sede do CFP, é possível observar na tabela, o estabelecimento de parcerias entre a Secretaria de Educação e diversas instituições de ensino e pesquisa, bem como com órgãos nacionais e internacionais. Estas parcerias, às vezes, funcionavam como alternativa de cessão de espaço, como no caso da

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a qual se destaca como principal parceira. A Faculdade de Enfermagem (FACENF) disponibilizou seu espaço para a realização da formação “*Escola Segura*”, enquanto o Centro Cultural Pró-Música – também vinculado à UFJF – acolheu as formações “*Leitura e Contação de Histórias I e II*”. Essas parcerias reforçam a importância da universidade pública como suporte logístico e simbólico para as ações de formação continuada no município.

Em outros casos, ia além da cessão de espaço, propondo ou auxiliando na organização da proposta formativa, como a Faculdade de Educação (FACED/UFJF), que participou da proposição do *Grupo de Estudos Sala de Leitura*, voltado à Educação Infantil e aos Anos Iniciais. Já a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFJF) ofereceu apoio à formação “*Acolhimento de Crianças Migrantes e Refugiadas*”, em articulação com o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF).

Além das universidades, observa-se a presença de parcerias com o Ministério da Educação (MEC), por meio do curso *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, apresentado como parte do Programa de Desenvolvimento Profissional vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A proposta contou com o envolvimento de universidades públicas de diversas regiões e com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também citada como parceira na atividade cultural “*Dança da Escola no Calçadão*”, alusiva ao Dia Internacional da Dança.

No entanto, esse mapeamento inicial ainda não permite afirmar com precisão, as motivações que levaram às escolhas realizadas para oferta das ações formativas. Pelo contrário, ele levanta uma série de questões que para serem compreendidas, precisam ser relacionadas com as informações obtidas com os questionários e com as entrevistas realizadas. Os resultados desse cruzamento das informações por nós obtidas serão apresentados no capítulo seguinte.

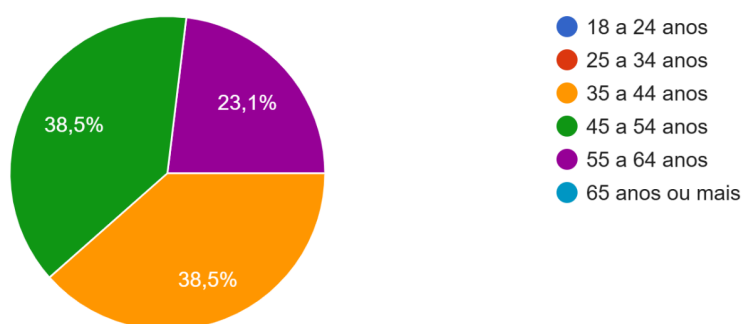
CAPÍTULO 6 - DISCUTINDO OS DADOS OBTIDOS JUNTO AOS CURSISTAS

O presente capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio do formulário inicial e do questionário aplicado aos professores cursistas que participaram das formações promovidas pelo Centro de Formação de Professores (CFP) de Juiz de Fora entre os anos de 2020 e 2024. Inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre o perfil dos respondentes.

6.1 PERFIL DOS PROFESSORES RESPONDENTES

Sobre o perfil dos respondentes, podemos destacar que 92,3% (12 professoras) são do gênero feminino, enquanto 7,7% (1 professor), e com faixa etária entre 35 a 44 anos (38,5%) e 45 a 54 anos (38,5%), enquanto 23,1% (3 respondentes) estão entre 55 a 64 anos.

GRÁFICO 2 - Faixa etária dos respondentes do questionário



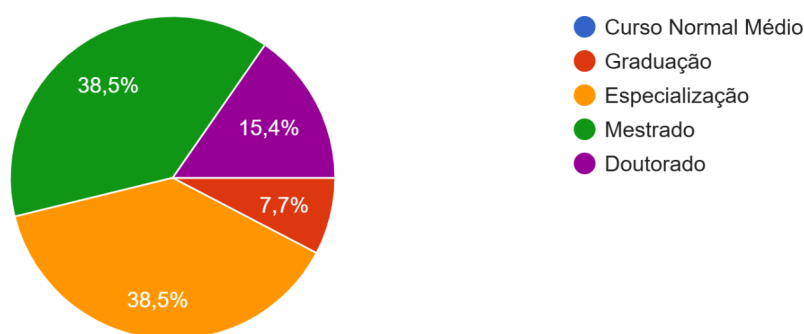
Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O fato dos dados indicarem que, entre os respondentes ao questionário, todos têm mais de 35 anos, reforça os números apresentados no Censo Escolar de 2024, que indicam uma concentração de professores na educação básica com idade de aproximadamente 39 anos em instituições públicas e 40 anos em instituições privadas.

Estudos como o desenvolvido por Tardif e Lessard (2014) indicam que há um envelhecimento progressivo da categoria docente, o que se deve à diminuição da entrada dos novos profissionais e também, a permanência dos ativos, devido a reformas previdenciárias que adiam aposentadorias. Assim, surge a necessidade de políticas de valorização dos professores que tornem a profissão mais atrativa para as novas gerações.

Em relação ao nível de formação dos respondentes, verificamos que 2 docentes possuem doutorado (15,4%); 5 docentes possuem mestrado (38,5%); 5 possuem especialização lato sensu (38,5%). Além disso, apenas 1 professor (7,7%) possui graduação como último nível de formação. Esses dados indicam um grupo docente com alto grau de qualificação acadêmica, como pode ser observado no Gráfico 3:

GRÁFICO 3 - Nível de formação dos respondentes ao questionário



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

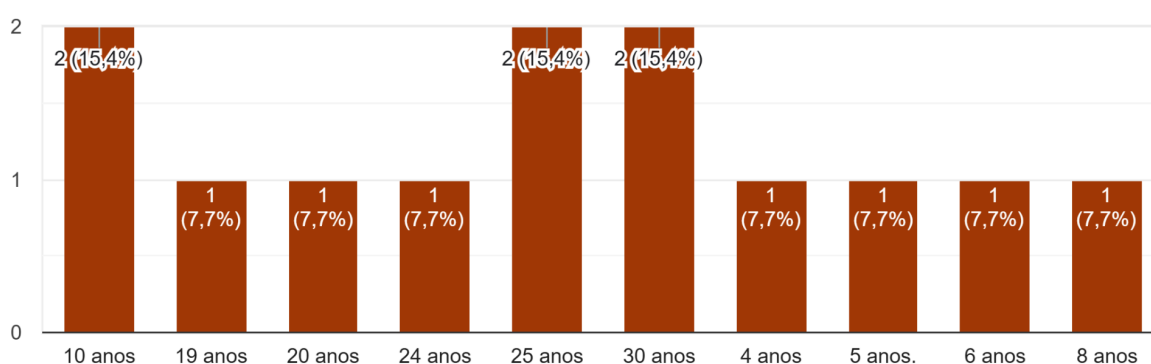
Uma elevada formação acadêmica está relacionada a dois fatores: primeiro, ao perfil de engajamento profissional dos docentes que costumam participar de processos de pesquisa e formação continuada, mostrando maior proximidade com o tema investigado; segundo, à realidade da rede municipal de Juiz de Fora, que, segundo dados da própria Secretaria de Educação e do Censo Escolar dos últimos anos, apresenta um contingente expressivo de professores com cursos de

pós-graduação lato sensu, reflexo das políticas locais de valorização e incentivo à formação docente.

É importante considerar que, conforme destaca Huberman (1992), os professores que já possuem formações adicionais, como especializações e/ou mestrados, tendem a se encontrar nas fases de estabilização e diversificação do ciclo de vida profissional, nas quais buscam refinar suas práticas, consolidar sua autonomia pedagógica e investir em processos de atualização teórica e crítica. Essa tendência também pode explicar a maior adesão desse grupo às formações continuadas ofertadas pelo Centro de Formação de Professores (CFP), especialmente durante o período analisado.

Esse perfil formativo dos participantes reflete tanto uma característica da rede municipal, que valoriza a formação docente, através de seu plano de carreira, quanto uma motivação individual de professores mais experientes em aprimorar suas práticas pedagógicas e acompanhar as transformações educacionais recentes. Essa análise ganha maior sustentação quando cruzada com o tempo de atuação profissional, conforme demonstrado no gráfico a seguir, que evidencia a predominância de docentes com significativos anos de experiência na área.

GRÁFICO 4 - Tempo de atuação dos respondentes como docentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir do gráfico 4, podemos observar que 46,1% dos professores possuem até 10 anos de experiência, o que inclui aqueles com 4, 5, 6 e 8 anos de atuação. Já

38,5% apresentam entre 11 e 25 anos de carreira, enquanto 15,4% possuem mais de 25 anos de experiência docente.

Esses dados indicam um grupo de professores em diferentes estágios da trajetória profissional, com predominância de docentes com tempo médio de atuação (11 a 25), o que sugere uma rede composta por profissionais que já consolidaram práticas pedagógicas, mas que ainda buscam aprimoramento e atualização, nas palavras dos autores Tardif e Lessard:

(...) se os professores devem se adaptar constantemente às novas exigências do mundo moderno, é essencial que tenham acesso a formação continuada de qualidade e condições dignas de trabalho (2014, p. 25).

Esse perfil ilustra a tendência identificada por Gatti (2019), que aponta para uma categoria docente com experiência, mas fortemente comprometida com a formação continuada como meio de responder às novas demandas da educação contemporânea.

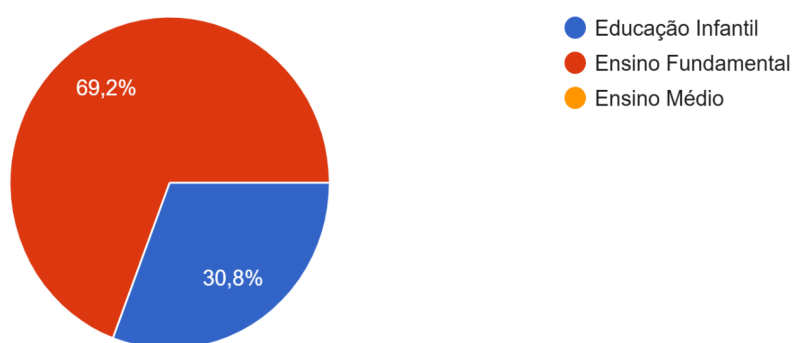
Os dados apresentados no Gráfico 4 indicam que, embora a faixa etária dos participantes seja mais elevada, a maior parte dos professores possui um tempo de atuação que varia de médio a longo, o que evidencia uma trajetória profissional consolidada. Isso demonstra que os docentes já passaram pelas etapas iniciais de inserção e adaptação à carreira e se encontram em fases de estabilidade e aprofundamento de suas práticas pedagógicas.

De acordo com Huberman (1992), essa fase é marcada por um movimento de busca por sentido e aperfeiçoamento profissional, no qual o professor reflete sobre sua prática, revisa concepções e investe na formação continuada como meio de atualização e renovação de saberes.

Assim, a importância dessa informação para a reflexão sobre a formação de professores está em compreender que esses profissionais, mesmo com ampla experiência, continuam engajados em processos de aprendizagem. Isso reforça que a formação continuada não se restringe a suprir lacunas iniciais, mas constitui um espaço de desenvolvimento profissional permanente, fundamental para responder

às mudanças nas políticas educacionais, nas tecnologias e nas demandas da escola (Gatti, 2019). Ainda sobre a atuação dos respondentes, a maioria atua no ensino fundamental, como pode ser visto no próximo gráfico.

GRÁFICO 5 - Etapa de ensino na qual os respondentes atuam



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Como representado no gráfico anterior, 60,2% (9 respondentes) atuam no ensino fundamental, enquanto 4 professores lecionam na educação infantil, o que reflete o fato de legalmente o município ser responsável por estas etapas de escolarização, cabendo o ensino médio aos estados, como pode ser lido no trecho da LDB destacado a seguir:

Art. 11 da LDB 9394/96, os municípios serão responsáveis por organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, integrando-os aos planos educacionais da União e dos Estados. Suas atribuições incluem a oferta de educação infantil (creches e pré-escolas) e, com prioridade, o ensino fundamental, além de exercer ação redistributiva em relação às suas escolas. (Brasil, LDB, Lei 9394/1996)

Sobre o vínculo empregatício dos respondentes, observamos que 61,4% (9 professores) são contratados, 30,8% (3 docentes), enquanto 7,7% (1 docente) é

efetivo da rede que atuava em creches parceiras³⁵ da rede municipal. É importante destacar que, até 2024, uma parcela significativa do corpo docente da rede municipal de Juiz de Fora era composta por professores contratados, situação que se reflete diretamente na composição dos participantes das formações oferecidas pelo Centro de Formação de Professores (CFP).

De acordo com os dados obtidos, verificamos uma maior adesão de professores contratados aos cursos de formação continuada, o que foi enfatizado também, na entrevista com a professora formadora do curso de Plano de Desenvolvimento e Acompanhamento (PDA).

Segundo a formadora, muitos docentes buscavam essas formações porque elas contribuem para a obtenção e renovação dos contratos temporários junto à Prefeitura Municipal. Assim, os cursos, como o de PDA, têm sido realizados com o objetivo de qualificar os professores e, ao mesmo tempo, possibilitar que apresentem o certificado de carga horária como comprovante de formação complementar nos processos seletivos da rede.

Essa dinâmica evidencia como a formação continuada, além de seu papel formativo e pedagógico, passa a cumprir também uma função instrumental, vinculada à manutenção e inserção no trabalho docente — especialmente entre os profissionais contratados, que representavam parte expressiva da força de trabalho no magistério municipal, no período investigado.

Ao serem questionados sobre os cursos realizados no período de 2020 a 2024, as respostas indicaram cursos específicos, como: LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), PDA, Relações Étnico-Raciais e o Grupo de Estudos Literarte: Dinamização de Leitura na Escola, Recursos Básicos de Informática aplicados à Educação, Pedagogia e Bebês, Crianças e Nós: (Con)vivências e (Co)existências – Docência e Educação, como apresentado na tabela a seguir:

³⁵ As creches parceiras da rede municipal de Juiz de Fora são administradas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), instituição conveniada à Prefeitura Municipal. Embora seus profissionais não integrem o quadro efetivo da rede, participam das formações continuadas oferecidas pelo Centro de Formação de Professores (CFP), em especial as vinculadas ao Programa Pró-LEEI, por atuarem na Educação Infantil, etapa sob responsabilidade da administração municipal.

Tabela 12 - Cursos indicados pelos respondentes e sua relação com seus respectivos Eixos de Formação

Eixo	Curso / Atividade	Ocorrências
Inclusão	Professor de Apoio (PDA)	1
Alfabetização	Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)	1
	Grupo de Estudos na Alfabetização (GE)	1
Literate	Leitura na Escola	1
	Bebês, Crianças e Nós: (Con)vivências	1
TDIC	Recursos Básicos de Informática	1
Total	6	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na tabela 12, relacionamos os cursos mais citados com os eixos estabelecidos pelo CFP, aos quais pertencem. Entre os cursos mais mencionados, destacam-se o Professor de Apoio (PDA), vinculado ao Eixo de Educação Inclusiva, e formações ligadas ao Eixo de Alfabetização, como o Grupo de Estudos de Alfabetização, o LEEI, o Eixo Literarte, ofertando o curso Leitura na Escola, e o Bebês, Crianças e Nós: (Con)vivências e (Co)existências – Docência e Educação, este último com carga horária de 40 horas, oferecido pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

Os dados indicam que o Eixo de Alfabetização concentrou a maior adesão dos participantes, representando (2) duas das seis ocorrências listadas, igualmente com o Eixo de Litearte. Essa predominância reforça a centralidade da alfabetização nas políticas de formação continuada do município, especialmente pela importância dessa etapa no Ensino Fundamental I. Em seguida, aparecem os Eixos de Inclusão e TDIC, com uma ocorrência cada, demonstrando a ampliação do escopo formativo do CFP em direção a temáticas voltadas à educação inclusiva e à integração de tecnologias digitais ao ensino.

Dessa forma, podemos observar a coerência entre as formações realizadas e os eixos priorizados pela rede municipal, evidenciando o compromisso do CFP em atender às demandas mais recorrentes do corpo docente da Educação Infantil e do

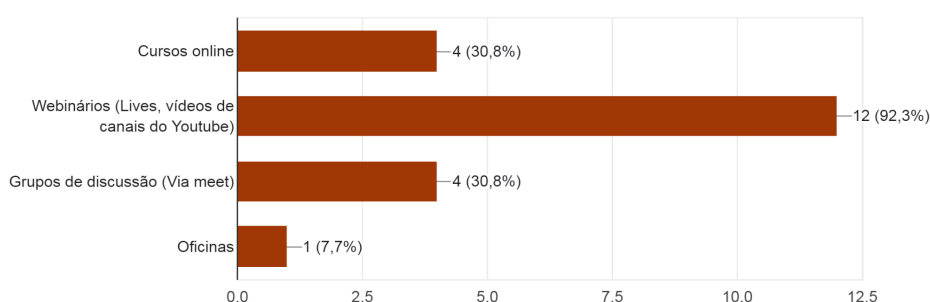
Ensino Fundamental, com destaque para a alfabetização e as suas relações que transcendem os outros eixos.

6.2 PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE A PANDEMIA

A fim de conhecer a percepção dos respondentes em relação à formação cursada durante o período de pandemia, o questionário apresentava 4 questões: 1) Como você avalia as oportunidades de formação continuada pelo Centro de Formação de Professores oferecidas durante a pandemia; 2) Os cursos oferecidos pelo Centro foram em quais formatos durante a pandemia? (Marque todos os que se aplicam); 3) Você enfrentou dificuldades para participar dessas formações? e 4) Em caso afirmativo, quais foram.

Em relação à primeira questão, “Como você avalia as oportunidades de formação continuada pelo Centro de Formação de Professores oferecidas durante a pandemia de Covid-19” (Q1), as respostas indicaram que para 9 docentes (69,2%), as oportunidades de formação no período, ocorreram de forma “Satisfatória”, enquanto 2 professores (15,4%) destacaram que “Não houve a oferta” e outros 2 docentes (15,4%) indicaram insatisfação pelas formações ofertadas. Sobre o formato dos cursos oferecidos pelo CFP, no período pesquisado, as respostas são ilustradas no gráfico 6:

GRÁFICO 6 – Formato dos cursos oferecidos pelo CFP durante o período de pandemia Covid-19

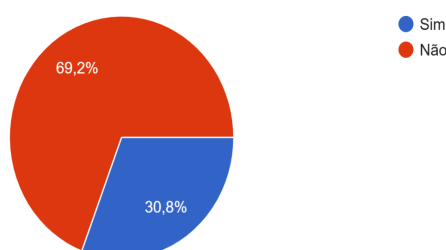


Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Podemos observar que a maior parte das respostas ao questionário (92,3%) indicou que os cursos ofertados durante o período da pandemia foram realizados predominantemente em formato de *webinários* e *lives*, transmitidos pelo canal do *YouTube*. Esse dado, como abordado anteriormente, reflete a estratégia adotada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora para garantir a continuidade das formações docentes durante o isolamento social, por meio da criação do Canal Anunciar , como tratado anteriormente, uma plataforma institucional voltada à transmissão de formações, palestras e debates pedagógicos.

Os dados também apontam o uso expressivo de plataformas *online*, com 30,8% dos respondentes mencionando a participação em grupos de discussão via *Google Meet* e outros 30,8% indicando a realização de cursos totalmente *online*. Esses resultados demonstram como o contexto pandêmico impulsionou a adoção de recursos digitais nas práticas formativas, contribuindo para a consolidação de um novo modelo de formação continuada mediado por tecnologias digitais. No questionário foi abordado se existiram dificuldades para participação dos respondentes nos cursos de formação ofertados pelo CFP, conforme as respostas obtidas, 69,2% (9 respondentes) destacaram que “NÃO”, porém 4 professores (30,8%) afirmaram que “sim”, como apresentado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 7 – Existência de dificuldades para participar das formações



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Dentre as dificuldades relatadas pelos respondentes, foram citadas: a falta de recursos tecnológicos para a realização dos cursos (30,8%), 4 respondentes; a falta de tempo (15,4%); problemas de acesso à internet (15,4%).

Uma das questões do questionário, (nº 12) — “A *formação continuada durante a pandemia* contribuiu para sua adaptação ao ensino remoto?” — pedia que

os participantes explicassem suas respostas. Das 13 respostas obtidas, 7 afirmaram que a formação contribuiu para tal adaptação, 4 responderam que contribuiu parcialmente e 2 afirmaram que não contribuiu, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 13 - Contribuição dos Cursos de Formação para adaptação ao Ensino Remoto

Categoria	Respostas dos participantes	Quantidade de respostas
Contribuiu	Respondente 1: “Sim. Porque tivemos a oportunidade de conhecer uma ferramenta que era nova pra mim. GOOGLE SALA DE AULA.” Respondente 2: “Sim.” Respondente 3: “Sim. No retorno da Pandemia as Lives de formação foram fundamentais para esclarecimentos sobre o funcionamento e retorno à escola.” Respondente 4: “Sim. Nos inserindo em novos formatos de formação que até então não utilizávamos ainda.” Respondente 5: “Contribuiu para intenção com os alunos, através dos grupos de WhatsApp.” Respondente 6: “Contribuiu imensamente, visto que devido ao maior tempo de dedicação por não precisar nos deslocar até o local da formação e ainda por poder realizar as atividades em ambiente domiciliar sem preocupação com nosso tempo, conseguimos fazê-las sem desgastes pessoais.” Respondente 7: “Sou professora e coordenadora pedagógica, consegui na pandemia reunir remotamente por ano de escolaridade e construir material interdisciplinar com os professores... foi bastante interessante fazer esse planejamento...”	7 respostas
Parcialmente contribuiu	Respondente 8: “Um pouco. Precisei buscar outras formações específicas referentes ao uso das tecnologias, como por exemplo, gravação e edição de vídeos.” Respondente 9: “Parcialmente, uma vez que foi oportunizado discussões e organização de material a partir da organização das próprias escolas, não houve uma diretriz clara e objetiva da SE...” Respondente 10: “Só participei de Lives, acredito que tenha contribuído pouco devido ser a primeira vez que algo do tipo (Pandemia) aconteceu.” Respondente 11: “Alguns professores enfrentaram dificuldades com o uso da tecnologia e outros apenas copiavam e colavam atividade da internet.”	4 respostas
Não contribuiu	Respondente 12: “Não.” Respondente 13: “Não contribuiu para o ensino remoto, mas contribuiu para a formação em geral.”	2 respostas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Para facilitar a análise das respostas, cada questionário recebeu um número, conforme a ordem de devolução dos questionários pelos respondentes. A resposta do(a) docente 01 destacou mais detalhes referentes ao processo de contribuição:

Parcialmente, uma vez que foi oportunizado discussões e organização de material a partir da organização das próprias escolas, **não houve uma diretriz clara e objetiva da SE**. Foi um contexto inédito e não previsto anteriormente. Foi uma caminhada conjunta na construção de levar a escola até a casa dos estudantes. O que não foi possível para todos, pois os desafios de acesso às famílias é realidade de nosso município. Nem todas as famílias conseguiam auxiliar suas crianças, algumas contavam com recursos tecnológicos e pegavam e entregavam material impresso nas escolas, outras não. Muitas estavam focadas no próprio processo de sobrevivência (renda, adoecimento entre outros fatores). Alguns professores enfrentaram dificuldades com o uso da tecnologia e outros apenas copiaram e colaram atividade da internet. Sou (profissão docente) e (coordenação), consegui na pandemia reunir remotamente por ano de escolaridade e construir material interdisciplinar com os professores. A construção de "apostilas" seguia um tema gerador e foi bastante interessante fazer esse planejamento que carecia de intencionalidades pedagógicas que provocasse autoria e uma certa interação com o material impresso quando este indicava ações práticas que eram apresentadas com narrativas e ou desenho dos alunos (foi possível observar em alguns casos, pois outros não faziam a devolutiva e ainda outros observamos as marcas do adulto na escrita). (Respondente 01, 2025, grifos nossos)

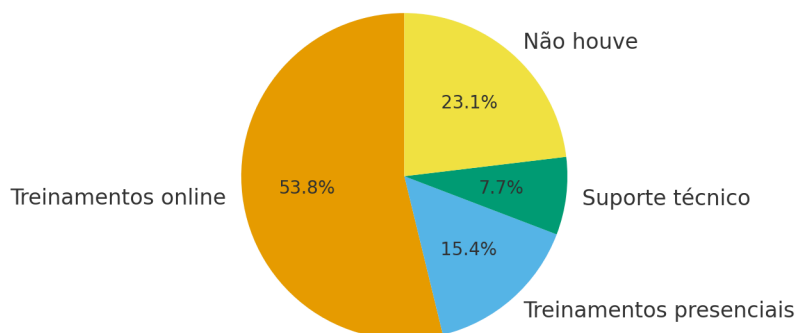
Mais do que explicar como a formação continuada contribuiu para a adaptação do trabalho ao ensino remoto, a resposta da/do docente, acaba por revelar um pouco da dinâmica do trabalho realizado em um período tão conturbado de nossa história. Diante do que a respondente classificou como ausência de uma diretriz clara da Secretaria de Educação, houve a necessidade de uma construção coletiva do trabalho remoto, com reuniões por ano de escolaridade e elaboração de materiais interdisciplinares baseados em temas geradores. Esse planejamento, segundo a respondente, permitiu maior intencionalidade pedagógica, estimulando a autoria dos alunos e promovendo alguma interação com o material impresso, mesmo que nem todas as famílias conseguissem acompanhar ou dar devolutiva.

Quanto ao apoio institucional para integrar as ferramentas digitais ao ensino remoto, 46,2% dos respondentes (6 professores) destacaram que houve apoio parcial da instituição (Centro de Formação ou Secretaria de Educação); 4 professores (30,8%) afirmaram que houve apoio, enquanto 3 respondentes (23,1%) relataram que não tiveram apoio.

Foi questionado também sobre como foi oferecido o apoio para que os professores integrassem as ferramentas digitais ao ensino. As respostas apontaram que esse apoio se deu, principalmente, por meio de treinamentos *online* (53,8%),

seguidos de treinamentos presenciais (15,4%) e suporte técnico (7,7%). Ainda, 23,1% dos participantes afirmaram que não houve nenhum tipo de apoio, como demonstrado no Gráfico 13:

GRÁFICO 8 – Formas de Apoio Institucional aos professores para integrar ferramentas digitais ao ensino



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A partir dos dados apresentados nesta seção, evidenciamos que a formação continuada ofertada pelo Centro de Formação de Professores (CFP) constituiu em um importante instrumento de qualificação docente, no contexto da pandemia Covid-19. As respostas apontaram que os professores buscaram nos cursos e formações oferecidos para lidar com o ensino remoto, esse movimento reforça compreensão de Pimenta (1999) de que a formação docente não se limita apenas à aquisição de técnicas, mas envolve um processo contínuo de reflexão da prática, em que o professor reconhece como sujeito da sua própria formação.

Em consonância com Libâneo (2001), a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes a partir das demandas reais do cotidiano escolar, levando em conta o contexto social e institucional em que estão inseridos. Os resultados obtidos evidenciam não apenas a relevância das formações em serviço, mas também as lacunas ainda existentes quanto ao suporte e às condições estruturais oferecidas aos professores.

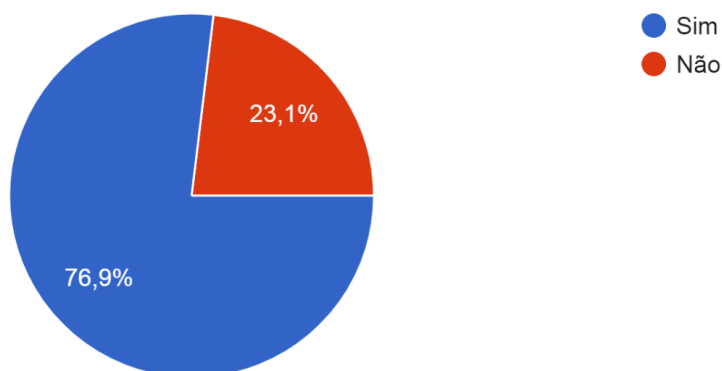
A predominância dos treinamentos *on-line* indica uma tendência de flexibilização das formações, que, embora amplie o acesso, ainda carece de estratégias mais integradas e contextualizadas à realidade das escolas. Na próxima

seção, aprofundam-se as análises sobre as percepções dos professores a respeito da Formação continuada no período pós pandêmico.

6.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO PÓS PANDEMIA

O questionário também continha questões sobre o período pós pandemia, as respostas indicaram a busca pela formação no período de retorno das atividades presenciais, ao se constatar que 76,9% dos respondentes afirmou ter feito ou estar fazendo algum curso de formação continuada no CFP pós pandemia, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 9 – Participação em cursos de formação no CFP Pós Pandemia, segundo respondentes

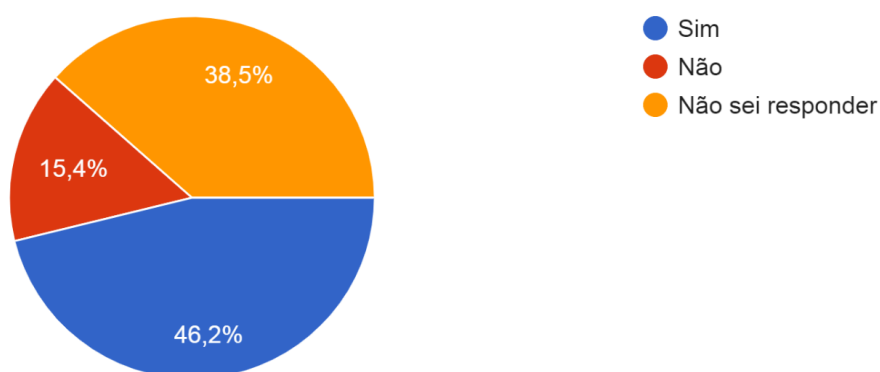


Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Sobre a avaliação dos cursos de formação, no contexto pós-pandêmico, 46,2% avaliaram como “Bom”, 30,8% como “Excelente”, 15,4% como regular e 7,7% avaliaram como “Insatisfatório”.

Foi questionado se os respondentes percebiam mudanças nas propostas formativas do CFP, após o período de pandemia, 46,2% afirmaram que sim, enquanto 38,5% alegaram não saberem responder e 15,4% afirmaram não perceberem mudanças, como ilustrado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 10- Percepção dos respondentes sobre mudanças na Propostas Formativas após a Pandemia no CFP



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao serem indagados sobre quais modificações perceberam nas formações continuadas ofertadas nos últimos anos, apenas 10 professores responderam (não se tratava de uma questão obrigatória).

As respostas obtidas estavam associadas a diferentes percepções, destacando-se: o reconhecimento da importância dos cursos de formação, a ampliação da oferta de cursos e formações, a ênfase no uso de recursos tecnológicos, a modalidade específica das *lives* transmitidas pelo *YouTube*, as mudanças didáticas na abordagem dos conteúdos, a percepção crítica sobre a ausência ou restrição das formações e o reconhecimento do ensino remoto como novidade.

Ao tratar, na questão seguinte, sobre quais cursos teriam sofrido essas mudanças nas formações, as respostas de 13 participantes, incluindo aqueles que afirmaram não saber ou não perceber mudanças, foram categorizadas conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 14 - Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações

Categoria de percepção	Nº de respostas	Exemplos de justificativas
Reconhecimento da importância dos cursos de formação	2	Ex: "Os cursos oferecidos e as <i>lives</i> , foram de grande valia..." (Respondente nº 1) / "Pois está dando oportunidades para aprimorarmos..." (Respondente nº2)
Ampliação da oferta de cursos/formações	1	Ex: "Teve mais ofertas de cursos." (Respondente nº3) "Maior oferta de cursos e vagas." (Respondente nº8)
Ênfase no uso de recursos tecnológicos	2	Ex: "O uso de parte da formação com momentos síncronos..." (Respondente nº4) / "Percebi que houve um avanço no uso das novas tecnologias..." (Respondente nº 5)
Modalidade específica de lives (YouTube)	1	Ex: "Os cursos oferecidos através de <i>lives</i> pelo <i>youtube</i> ." (Respondente nº 6)
Mudança didática na abordagem dos conteúdos	1	Ex: "As mudanças observadas foram na mudança didática de abordar os conteúdos..." (Respondente nº 9)
Não percebem mudanças	2	Ex: "Não percebo mudanças, atualmente acontece formação de Professor de Apoio..." / (Respondente nº 7) "Não houve formação." (Respondente nº 11)
Não responderam	4	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir das respostas apresentadas na Tabela 14, observamos que a maioria dos docentes (53,8%) avaliou positivamente a contribuição das formações continuadas para sua adaptação ao ensino remoto. As falas que compõem essa

categoria destacam aspectos como a descoberta de novas ferramentas tecnológicas (como o *Google Sala de Aula*), o uso das redes sociais como espaço pedagógico, e a flexibilidade proporcionada pelo formato remoto, que possibilitou maior autonomia e conforto aos participantes. Essas percepções corroboram as análises de Gatti (2019) e Imbernón (2011), que apontam a importância das formações em serviço como espaços de reconstrução das práticas docentes e de adaptação a novos contextos educacionais.

Por outro lado, 30,8% dos professores afirmaram que a formação contribuiu apenas parcialmente, ressaltando limitações no apoio institucional, ausência de diretrizes claras e necessidade de buscar outras formações complementares para lidar com as demandas tecnológicas impostas pelo ensino remoto. Essa percepção reflete a dificuldade das redes de ensino em oferecer suporte pedagógico e técnico adequado durante o período emergencial, conforme será apresentado no capítulo 7, a partir da perspectiva dos formadores.

Já as respostas que indicam que “não houve contribuição direta” (15,4%) revelam uma lacuna entre a proposta formativa e as necessidades reais do momento, reforçando a necessidade de políticas mais contextualizadas e integradas à prática pedagógica. Ainda assim, é possível identificar que, mesmo entre os que relataram insatisfação, há o reconhecimento do valor das formações como espaço de inovação e reflexão sobre a profissão docente.

De modo geral, as respostas indicam que a formação continuada durante a pandemia foi percebida como um processo de experimentação e reconfiguração das práticas, em que o uso das tecnologias passou a ocupar um papel central, conforme é apresentado pelas respostas dos professores nº 4, 5 e 6 da Tabela 14, ainda que acompanhado de desafios estruturais e pedagógicos, esse movimento evidencia o momento transformador das formações quando articuladas às reais condições e demandas dos professores.

Uma das questões do questionário indagava se houve maior ênfase em temas como tecnologias digitais e práticas híbridas nas formações pós-pandemia, ao que 30,8% dos respondentes afirmaram que “Sim”, enquanto 69,2% declararam não saber responder. Esse alto índice de incerteza pode estar relacionado ao fato de

muitos professores ainda estarem em processo de retomada das atividades presenciais, no momento de participação da pesquisa, e de reorganização das formações continuadas, o que dificultou a percepção clara sobre mudanças temáticas após o período pandêmico.

Por outro lado, 30,8% dos participantes afirmaram ter percebido um aumento na presença dessas práticas em seus processos formativos, o que indica que o Centro de Formação de Professores (CFP) iniciou um movimento de incorporação mais sistemática de ferramentas tecnológicas e metodologias nos cursos ofertados. Essa tendência evidencia uma tentativa da rede municipal pesquisada, de manter os aprendizados adquiridos durante o ensino remoto, valorizando o uso pedagógico das tecnologias e promovendo formações mais alinhadas às demandas contemporâneas da docência.

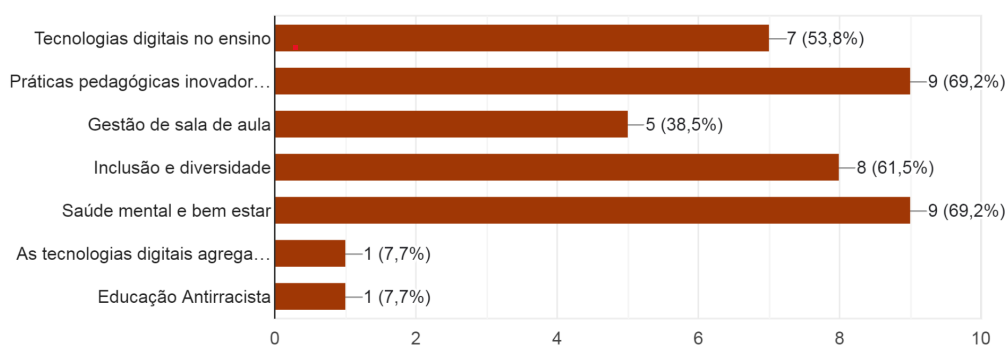
6.4 PERSPECTIVAS E NECESSIDADES FORMATIVAS

Por meio do questionário, também buscamos saber quais as perspectivas e as necessidades desses professores em relação a cursos de formação continuada. Para isso, foi solicitado que assinalassem entre alternativas: Tecnologias digitais no ensino; Práticas pedagógicas inovadoras (alfabetização, matemática etc.); Gestão de sala de aula; Inclusão e diversidade; Saúde mental e bem-estar. E acrescentamos a alternativa "Outros" para que pudessem acrescentar outras temáticas importantes para atenderem suas demandas no contexto que estavam vivenciando naquele período pandêmico e pós-pandêmico.

Dentre os temas considerados mais importantes pelos respondentes estão: Saúde Mental e Bem-Estar, assim como Práticas Pedagógicas Inovadoras, cada um sendo escolhido por 9 respondentes (69,2%). Vale destacar que, para essa questão, os respondentes poderiam escolher uma ou mais alternativas.

Esse tema foi seguido, por outros que tiveram a seguinte frequência de escolha: Inclusão e diversidade (61,5%), Tecnologias digitais no ensino (53,8%), Gestão de sala de aula (36,5%), conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 11 - Temas que os respondentes consideram prioritários para as formações futuras



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Ao nos depararmos com saúde mental e bem-estar (69,2) entre os temas mais escolhidos, remetemo-nos ao estudo de Martins *et al*, (2023), sobre a docência no contexto de pandemia, que indicou o cansaço devido às demandas de trabalho e à intensificação, o que poderia gerar mal-estar e poderia impactar em suas condições de saúde, assim, como também, foi constatado que os professores manifestavam preocupações frente às dificuldades encontradas para ensinarem os alunos com deficiência, em um período de isolamento e de uso de tecnologias digitais.

Em nossa compreensão, a intensificação do trabalho do professor em conjunto com a busca pela formação, no contexto pós-pandêmico, impactou as propostas de formação do Centro de Formação de Professores, como pode ser visto mais a frente, e através dos relatos dos formadores e da Supervisora do CFP.

No questionário, os participantes ainda responderam à questão: “Como a formação continuada pode ser aprimorada para atender às demandas do ensino pós-pandemia?”. As respostas evidenciam diferentes perspectivas sobre a melhoria das ações formativas, com destaque para quatro grandes eixos temáticos: a valorização da prática docente, a ampliação das ofertas e formatos, a necessidade de políticas públicas estruturadas e a aproximação entre teoria e prática.

Tabela 15- Categorização das respostas abertas das mudanças nas formações

Temática	Respondentes / Depoimentos
1. Valorização da prática docente e articulação teoria–prática	Resp. 2: “Creio que ela pode ser aprimorada com mais prática dos conteúdos abordados, a teoria é importante, mas na maioria das vezes, é na prática do conceito que o mesmo passa a fazer sentido.” Resp. 11: “Serem baseadas em práticas da nossa própria rede entrelaçadas às teorias que discutem e realizam reflexão sobre a temática.”
2. Ampliação das ofertas e diversidade de formatos	Resp. 1: “Organizando grupos de estudos constantes.” Resp. 3: “Tendo mais ofertas.” Resp. 4: “Poderia ser presencial ou <i>online</i>, com inovações, práticas de sala de aula. Nas reuniões pedagógicas com a presença da equipe da SE.” Resp. 9: “Só falta oferecer outros cursos, também outros temas. Resp. 5: “Com o uso da modalidade on-line para formação... pode ser oferecido e exigido a participação de todos os professores...” Resp. 8: “Essa continuação de curso <i>online</i> está sendo excelente, pois possibilita nossa participação unindo tecnologia e inovação.” Resp. 13: “Na minha opinião, cursos <i>online</i> atendem mais à minha realidade... eles otimizam o nosso tempo.
3. Necessidade de políticas públicas estruturadas	Resp. 7: “Atualmente nossa demanda tem sido atender alunos com barreiras de aprendizagem... falta de política pública de formação continuada... Já tivemos uma política efetiva, o PNAIC... penso que aprimorar a formação é retomar programas que fortaleceram os professores e que precisam de financiamento.”
5. Aproximação da teoria com a prática	Resp. 10: “Parcerias com a universidade pública através de cursos de extensão e pós-graduação é uma alternativa para JF... há que retomar uma política mais robusta para a formação de professores.” Resp. 6: “Para ajudar os alunos que estão em defasagem de ensino-aprendizagem.” Resp. 12: “Formações voltadas à alfabetização e saúde mental são essenciais... nos deparamos com dificuldades acentuadas em alfabetização e também muitas crianças com crise de ansiedade.”

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Como apresentado na tabela nº 15, os professores demonstraram, em seus relatos, uma preocupação significativa com o aprimoramento das formações continuadas, apontando a necessidade de que essas ações ofertadas pelo CFP estivessem alinhadas com as práticas da realidade da sala de aula. Notamos que a formação *online* foi amplamente reconhecida como um avanço trazido pela pandemia, ao permitir maior participação e flexibilidade — o que dialoga com a visão

de Teixeira (*et al.*, 2019) sobre a importância de formações acessíveis e contextualizadas:

Portanto, para que essas formações alcancem maiores impactos educacionais, precisariam partir dos contextos atuais e sociais, da reflexão crítica sobre a prática educativa nas instituições, contando com a participação dos professores, que constroem muitos saberes através das experiências e têm propriedade para discutir as necessidades formativas da equipe. Com isso, faz-se necessário pensar novas formas de realizar uma formação em que os professores não sejam objeto de estudos, mas, sim, sujeitos protagonistas da e na formação. (2019, p. 232)

Alguns depoimentos retratam a importância da organização de grupos de estudos permanentes capazes de promover a troca de experiências e o aprofundamento teórico aliado a práxis.³⁶ Além disso, os respondentes n.º 5 e n.º 13 enfatizaram que as propostas formativas pelas plataformas digitais possibilitaram a participação das formações e além de atenderem suas demandas no cotidiano docente.

Com o uso da modalidade on-line para formação, é um recurso que pode ser oferecido e exigido a participação de todos os professores, alcançando assim toda a rede municipal para que o trabalho realizado seja desenvolvido dentro das mesmas bases teóricas. Uma formação como a oferecida aos professores de apoio e exigida para que assumam tal função. (Respondente nº5, 2025)

Na minha opinião cursos *online* atendem mais a minha realidade. Atualmente, a PJF oferece alguns cursos presenciais, por exemplo, na área de alfabetização. Gostaria de fazer, mas não consegui conciliar. Já que o uso da tecnologia aumentou durante a pandemia, seria interessante aproveitar essa oportunidade, pois eles otimizam o nosso tempo. Atualmente, faço cursos *online* sobre educação antirracista da SE e gosto muito. Se esses cursos fossem presenciais, certamente eu não faria. (Respondente nº13, 2025).

Outro aspecto recorrente nas respostas, trata-se da demanda por maior oferta e diversidade de cursos, tanto presenciais quanto *online*, com propostas inovadoras e voltadas à prática. Os professores enfatizam o potencial da modalidade *online* como forma de ampliar o alcance das formações e garantir a participação de um número maior de educadores da rede, sobretudo diante das dificuldades de conciliar

³⁶ No campo pedagógico, isso significa uma prática que une pensar e agir de forma intencional, buscando transformar a realidade por meio do diálogo entre teoria e prática. Assim, a prática pedagógica pode ser entendida como práxis, pois envolve refletir sobre o que se faz e agir com base nessa reflexão, mantendo uma relação contínua entre o saber e o fazer.

horários e da sobrecarga de trabalho. Nessa ideia, a tecnologia é compreendida não apenas como um recurso emergencial, mas como uma oportunidade de deixar os processos formativos flexíveis e acessíveis.

A resposta do respondente n.º 7 revela uma crítica diante da ausência de políticas públicas adequadas para a formação continuada. Segundo o respondente n.º 7, destaca-se sobre as formações de alfabetização:

Atualmente, nossa demanda tem sido atender alunos com barreiras de aprendizagem de diversas naturezas, não só devido à pandemia. Outra questão é a falta de política pública de formação continuada para a alfabetização em todas as áreas. A SE oferta cursos nessa área, sendo opcional para os professores. Muitos não conseguem assumir um 3º turno para se aprimorar ou não estão motivados para isso. (Respondente n.º 7, 2025).

Ainda o mesmo respondente menciona o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um exemplo de política formativa bem estruturada, que articula diferentes esferas institucionais e demais entidades que possibilitaram apoio nas formações entre 2013 e 2017:

(...) Já tivemos uma política efetiva, o PNAIC (Pacto de Alfabetização na Idade Certa) entre 2013 e 2017, que envolvia financiamento e articulação entre os entes federativos. Penso que aprimorar a formação é retomar programas que fortaleceram os professores e que precisam de financiamento. Parcerias com a universidade pública através de cursos de extensão e pós-graduação é uma alternativa para JF dada a amplitude de cursos da UFJF. Contudo, não é uma ação que abarca a todos os que necessitam. Já sabemos das lacunas deixadas pela pandemia e pelos cursos de professores que acontecem à distância, por isso há que retomar uma política mais robusta para a formação de professores. (Respondente n.º 7, 2025).

Essa referência reforça a compreensão dos professores cursistas de que a efetividade das formações está diretamente vinculada à existência de políticas articuladas capazes de promover o desenvolvimento profissional docente de forma contínua.

Dado esse aspecto, os respondentes, ao falarem das parcerias com universidades públicas, como por exemplo, a UFJF, que foi citado pelo respondente,

n.º 10 são apontadas como estratégias positivas para ampliar as possibilidades de formação nos cursos de extensão e pós-graduação. Contudo, os respondentes n.º 10 e n.º 7 reconhecem que essas iniciativas ainda não abrangem todos os professores que necessitam de formação, especialmente aqueles que enfrentam limitações de tempo ou acesso.

Observamos que as respostas indicam o predomínio de uma concepção de que a formação continuada não deve ser pontual, mas um processo permanente de desenvolvimento profissional, que depende de estrutura institucional, compromisso político e estratégias que unam inovação, teoria e prática de maneira que atenda a realidade escolar. A valorização de formações que partem das práticas da própria rede, associadas à reflexão teórica e ao diálogo coletivo, revela o desejo dos docentes por processos formativos contextualizados, capazes de fortalecer sua identidade profissional e qualificar o trabalho pedagógico nas escolas da rede.

Algumas dessas concepções também se fazem presentes nos depoimentos dos professores responsáveis pela oferta dos cursos e da Supervisora do Centro de Formação, o que será tratado a seguir.

CAPÍTULO 7 - OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO: AS CONCEPÇÕES DOS FORMADORES E DA SUPERVISORA DO CFP

Como descrito na seção que tratou do caminho metodológico desta pesquisa, entrevistamos 3 professores formadores e a Supervisora do CFP. É importante destacar que, a fim de assegurar o anonimato, os participantes foram nomeados por códigos, sendo a sigla F, que significa formador, adicionada à sua numeração posterior (1,2,3) e à letra referente ao eixo correspondente, conforme a seguir: Formador do Eixo Temático de Atuação: F1-A (Eixo de Alfabetização), Formador F2-L (Eixo do Litearte) e Formador F3-I (Eixo de Inclusão). Já ao tratar da Supervisora, usaremos apenas a abreviação “S” para nos referir aos seus relatos na entrevista.

Para facilitar a compreensão do leitor, entendemos ser necessário esclarecer que a partir dos roteiros de entrevista detalhados nos Apêndices B (Roteiro para Formadores) e C (Roteiro para Supervisora), as entrevistas foram transcritas para serem submetidas à análise, a qual buscou conhecer o perfil dos profissionais formadores do Centro de Formação (CFP), bem como os critérios para a definição dos cursos, seus objetivos e as metodologias empregadas.

Deste modo, os trechos dos depoimentos dos formadores e da Supervisora foram organizados e analisados em torno dos seguintes eixos temáticos:

- Perfil Profissional e Trajetória (foco na formação e experiência do professor formador ou cargo de gestão).
- Intenções institucionais e Desafios na Elaboração e Proposta dos Cursos de Formação (foco nas dificuldades metodológicas e pedagógicas).
- Articulação com Outras Esferas Políticas e Institucionais (foco na relação entre políticas educacionais, valorização docente, formações, diretrizes e legislações vigentes).
- Perspectivas futuras

7.1 CARACTERIZAÇÃO: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

As entrevistas indicaram como perfil dos profissionais serem docentes experientes em suas áreas e com mais de uma graduação, além de mestrados, doutorados e pós-graduações lato sensu, ligadas aos eixos correspondentes aos cursos em que atuaram.

A primeira professora formadora entrevistada, a qual chamaremos de F1-A, é graduada em Pedagogia. Sendo formada em várias especializações em áreas estratégicas, como Gestão Educacional e Neuropsicopedagogia, dedicando-se a estudos na área de neurociências e práticas culturais.

No CFP, a F1-A atuou no curso pertencente ao eixo de alfabetização. Ela destaca em sua formação a conclusão do curso presencial de Neurociências Aplicadas em uma universidade federal, área que a entrevistada descreve como desafiadora e motivadora: **"Foram dois anos cansativos porque é muito difícil, mas é muito bom. Estou muito apaixonado por tudo isso..."** (Entrevista, grifos nossos, 2025)

A entrevistada ainda enfatizou sua formação envolvendo cursos livres e a prática em teatro e contação de histórias, indicando um interesse por questões artísticas e narrativas que complementam sua atuação docente.

Possuindo sua extensa atuação na área da formação continuada, a entrevistada enfatiza que atua há aproximadamente 25 anos nos cursos de formação continuada de professores, tanto no município de Juiz de Fora quanto em outras cidades, tendo iniciado por volta dos anos 2000.

Conforme seu depoimento, sua atuação como formadora no CFP, foi iniciada por meio de um convite, o que ela entende ser decorrência de reconhecimento profissional por parte da própria equipe do CFP ou até mesmo, de pessoas com as quais já trabalhou: "[...] em geral, as pessoas que me chamam, elas me chamam por me verem trabalhando em algum lugar. [...] Eles me vêm convidando como professora ou no palco mesmo, né, fazendo algum tipo de trabalho e acabam me chamando." (F1-A, Entrevista, 2025).

Essa forma de ingresso, que ocorre por convite na rede ou a partir de apresentações em eventos acadêmicos (semanas de educação, seminários), reforça que a escolha do formador está ligada à visibilidade da prática profissional diante do seu trabalho ao corresponder aos interesses ou propostas que a Secretaria de Educação busca para atender suas demandas por meio de suas formações.

No portal da prefeitura, em matéria publicada em abril de 2025³⁷, é feita menção à proposta do grupo de estudos, da qual a entrevistada participa como formadora, voltada à Sala de Leitura, onde a proposta formativa busca estar em:

consonância com a proposta pedagógica da rede municipal, possibilitando que os objetivos educacionais sejam plenamente atendidos. “Encontros como esse fortalecem a educação literária nas escolas municipais de Juiz de Fora, beneficiando diretamente os estudantes e ampliando o acesso à leitura de qualidade”, ressalta a supervisora de Formação Continuada dos Profissionais de Educação, Silvania Andrade. (PJF, 2025).

Desse modo, o relato apresentado no portal da prefeitura evidencia que as ações de formação continuada promovidas pelo CFP estão orientadas pelas demandas da prática docente, priorizando propostas pedagógicas que dialogam diretamente com o cotidiano da sala de aula. A partir desta percepção, a atuação da formadora entrevistada converge com o que tem sido compartilhado e realizado pelo CFP por intermédio de sua prática de formação.

Segundo a entrevista, a sua proposta de formação se concentra nas práticas de contação de histórias e de estratégias voltadas à alfabetização por meio da valorização de saberes práticos e culturais, mobilizados em resposta às demandas institucionais da rede municipal e às necessidades pedagógicas vivenciadas no contexto escolar.

Ainda sobre sua formação acadêmica, a entrevistada também mencionou que conseguiu ofertar um curso por meio de um projeto da Lei Murilo Mendes³⁸, utilizando o incentivo financeiro para beneficiar a si e a outros profissionais. Essa

³⁷ Site da postagem da matéria: [Grupo de estudos Sala de Leitura reúne mais de 100 profissionais do magistério municipal - Portal PJF | Notícias](#)

³⁸ A referida Lei foi criada na década de 1990 sendo uma lei de incentivo cultural do interior do Brasil a financiar projetos aprovados, sem renúncia fiscal. Sendo gerida pela Funalfa, institui o Fundo Municipal de Incentivo à Cultura (FUMIC) e a Comissão Municipal de Incentivo à Cultura (COMIC), apoia diversas manifestações artísticas e fortalece a produção cultural local, além de projetos da área educativa.

iniciativa demonstra o interesse da formadora pelo processo de formação de professores, inclusive buscando fomento financeiro para a realização de suas propostas. Além disso, nos dá pistas sobre a importância de ações articuladas entre diferentes setores da prefeitura, na formação de professores, pois trata também de ações educativas e possibilita espaços para execução de projetos e outros cursos.

O segundo entrevistado, por nós denominado como professor F2-L, é responsável pelas formações no Eixo do Litearte. Possui Bacharelado em Teatro e Licenciatura em Educação Artística, tendo cursado ainda, Mestrado e Doutorado em um programa interdisciplinar de Educação, Arte e História da Cultura, e pós-doutorado em História, estando, no período da entrevista, em fase de execução do segundo pós-doutorado na área de Educação.

O F2-L possui 27 anos de atuação na docência, dedicando os primeiros anos exclusivamente à Escola Básica (até os 30 anos de idade). Contudo, atualmente leciona no ensino superior, na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua desde 2016. A sua atuação nos cursos de formação continuada no CFP, começou logo em 2017, inicialmente com atividades pontuais, como palestras. A partir de 2019, sua participação tornou-se mais efetiva por meio de uma parceria formalizada a convite do coordenador do Centro de Formação de Professores à época.

Essa parceria foi estabelecida devido ao seu trabalho de pesquisa e sua atuação em grupo de estudos da Universidade, demonstrando que seu acesso à formação continuada de professores é mediado e legitimado por sua produção acadêmica e sua inserção institucional.

Durante a entrevista, ele afirmou que no período pós-pandemia, conduziu cursos em formatos remotos e presenciais para o Centro de Formação (CFP). Este entrevistado, participa também, como formador do curso Pró-Leei³⁹ (Programa de Leitura e Escrita para a Educação Infantil), também denominado como LEEI. Em sua entrevista, ele esclareceu que o referido curso não é uma criação própria do CFP, mas sim, uma formação em regime colaborativo e com articulação interinstitucional. Segundo o docente, o programa “tem uma participação do Centro de Formação, mas ele não é do Centro de Formação. Ele é uma parceria UFJF, Governo Federal a

³⁹ As siglas LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e Pro-LEEI designam a mesma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Enquanto a primeira refere-se à temática central, o Pró-LEEI constitui o nome oficial do programa de formação continuada instituído em 2025 para a qualificação de docentes da educação infantil.

partir do MEC e Secretaria de Educação do Município." (Professor F2-L, entrevista, 2025).

Nesse sentido, podemos observar a inferência do contexto macro ao micro, pois o LEEI é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que busca qualificar os profissionais da área da educação infantil, buscando fortalecer as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade, a fim de garantir a alfabetização na idade certa, a partir do início na Educação Infantil.

Tal programa faz parte do âmbito do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, que é uma política pública nacional que envolve o Governo Federal, o Estado e os Municípios e a universidade para aprimorar a formação de professores, conforme Castros *et al.* (2025).

Tal política, ao propor a alfabetização na idade certa, previa que a formação continuada dos professores estivesse integrada à prática e ao cotidiano. Segundo Castro *et al.* (2025, p. 4), a ideia principal era criar propostas de “atividades que envolvam a leitura e a escrita, desvinculadas de operações mecânicas de codificação e decodificação”.

Entretanto, com as mudanças de governo após o impeachment de Dilma Rousseff, ocorreram alterações referentes à formação do LEEI, passando os encontros a serem mais condensados e acelerados, segundo Castro (2025):

A oferta de formação do PNAIC foi reduzida a 100 horas –28 horas presenciais e 72 horas em serviço –, resultando em um trabalho que não desenvolveu o potencial do que havia sido inicialmente projetado para o LEEI. (...) os encontros formativos, ocorridos de forma mais condensada e aligeirada do que as já reduzidas 100 horas propostas no documento orientador, evidenciaram a preocupação do governo “com a obtenção do lucro e não com políticas de valorização docente, mas com políticas voltadas para uma visão neoliberal de educação” (Trindade, 2020, p. 67). O modelo adotado, dentro de uma perspectiva neoliberal de formação continuada, evidenciada pelo completo desinteresse do governo em formar professores reflexivos. (Castro *et al.*, 2025, p. 14)

No entanto, a partir do governo Lula, em 2023, a proposta formativa voltada para o LEEI, foi modificada novamente, passando a buscar estratégias e ações no eixo da formação de professores, em regime de colaboração após esse processo de

desfragmentação dos governos anteriores. Para fortalecer o protagonismo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na condução local das políticas de alfabetização e letramento, foram adotadas formações colaborativas em que as práticas e as experiências vivenciadas na educação infantil fossem consideradas.

Já a terceira entrevistada foi nomeada como F3-I. Ela é responsável pelas formações no Eixo de Inclusão, apresenta uma trajetória marcada pela experiência na gestão escolar e pela inserção recente, mas intensa, na área de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Tem graduação em Pedagogia, e pós-graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação (TIC), o que talvez possa auxiliá-la na mediação de cursos *online*.

Sua experiência profissional inicial foi como Especialista em Educação Básica (EEB) na rede Estadual de Minas Gerais por dez anos. A transição para a temática da inclusão ocorreu ao ingressar na Secretaria de Educação Municipal, onde teve seu primeiro contato com a Educação Especial. Ela começou a atuar como formadora no curso "Formação: Educação Inclusiva – Ampliando olhares e ressignificando práticas" no ano de 2024. A partir de um convite do CFP, assumiu o curso de PDA (Plano de Desenvolvimento da Aprendizagem) que surgiu em decorrência do aumento da demanda por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a aprovação da Lei 14.960/2024)⁴⁰.

As atividades desenvolvidas por F3-I, dentro do Centro de Formação de Professores (CFP), englobam desde a elaboração curricular e das atividades oferecidas até a gestão de pessoas, realizando convites a outros formadores. A entrevistada atua como a principal articuladora do conteúdo, inclusive na mediação de *lives* e na elaboração de formulários de atividades.

A professora enfatiza que o curso de PDA foi um trabalho colaborativo "elaborado em conjunto e possui muitas contribuições" (Entrevista, 2025), embora a logística e administração da plataforma (*Google Sala de Aula*) sejam gerenciadas pelo Centro de Formação de Professores (CFP).

⁴⁰ Essa legislação trata sobre o profissional de apoio para estudantes nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. O objetivo central da lei é regulamentar e definir o papel do profissional que auxiliará os alunos com deficiência na rede municipal de ensino.

Essas contribuições destacadas pela entrevistada, referem-se especificamente às parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil para execução das atividades ou projetos. Um dos agentes citados é o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), vinculado à própria Secretaria de Educação, além de oferecer o espaço para algumas ações formativas, também contribuiu para os estudos e elaboração de recursos pedagógicos para a execução da formação.

Como abordado anteriormente, além dos professores formadores, entrevistamos também a atual Supervisora do Centro de Formação, a qual a denominamos por S. Graduada em Geografia, sendo Mestre e Doutora em Educação; esta última formação foi concluída em janeiro de 2023.

Ao assumir o cargo de Supervisora em 10 de junho, ela concebe a atual gestão como de "continuidade". Sendo responsável pelo planejamento, execução de cursos e mediação de eventos, ela descreve que seu papel é garantir que o trabalho de formação continuada esteja em constante alinhamento com as proposições dos demais departamentos da Secretaria de Educação:

Eu falo que a minha supervisão... é uma das que mais faz contato com outras... eu participo de todas as reuniões do Pró Aprender, para ver o que está sendo falado, até mesmo em relação à recomposição da aprendizagem." (Supervisora S, entrevista, 2025).

A entrevistada, ao descrever suas atribuições principais, reafirma o papel estratégico do CFP na gestão pedagógica da rede, atuando como um eixo central de convergência:

A gente tem várias etapas de processos de trabalho, tanto no planejamento quanto também na execução de cursos e também na mediação com cursos de outros departamentos, eventos... Toda vez que tem um evento dentro da secretaria, a supervisão de formação continuada, ela entra como mediação ou até mesmo como executor. (Supervisora S, entrevista, 2025).

Pelo fato de ter assumido a função de Supervisora no meio do ano de 2024, logo após ocorrer mudança de gestão da Secretaria de Educação, conforme o relato, a entrevistada S disse que precisou se adaptar e articular com o que havia

sido trabalhado anteriormente nas formações, afirmando possuir a intenção de desenvolver uma "gestão de continuidade", dando andamento aos processos já iniciados. Suas atribuições confirmam o papel estratégico do CFP na gestão pedagógica da rede, atuando como um eixo central de convergência:

A gente tem várias etapas de processos de trabalho tanto no planejamento quanto também na execução de cursos e também na mediação com cursos de outros departamentos eventos... **toda vez que tem um evento dentro da secretaria, a supervisão de formação continuada, ela entra como mediação ou até mesmo como executor.** (Supervisora S, entrevista; grifos nossos, 2025).

Através das entrevistas com os formadores, foi evidenciado que os docentes formadores se caracterizam por combinar formação acadêmica e uma vasta experiência profissional. Tal experiência pode estar ligada à educação básica, como no caso de F1-A e F3-I nos anos iniciais do ensino fundamental, ou no ensino e pesquisa no ensino superior, como F2-L.

Todos indicaram que sua atuação está ligada a um convite do CFP, mas entendemos que, para compreender as escolhas pela oferta de determinados cursos, é necessário identificar as motivações dos professores formadores para aceitarem o convite. Assim, a seguir abordaremos essas percepções.

7.2 – MOTIVAÇÕES E INTENÇÕES PARA PROPOSIÇÃO DOS CURSOS

Os relatos da Supervisora sobre as motivações e intenções do Centro de Formação de Professores (CFP) demonstraram que, após o período pandêmico, as formações buscaram superar as lacunas da tecnologia:

"Eu acho que a maior demanda foi em relação à **parte tecnológica**, né? (pausa) **acho que essa questão tecnológica se fez muito ali presente durante esse período pós-pandêmico e pandêmico...**" (Supervisora S, entrevista, Grifos nossos, 2025)

A entrevistada destaca a urgência do tema, que influenciou diretamente na demanda, na definição das prioridades formativas e também, na mudança do formato dos cursos.

Deste modo, a pandemia expôs uma grande defasagem digital da rede municipal, ilustrada pelo depoimento da entrevistada, a qual afirmou que os professores da rede "não sabiam sequer usar um drive" (Supervisora S, entrevista, 2025), forçando o CFP, a aumentar a oferta de cursos sobre questões tecnológicas, porém tendo que adotar formatos flexíveis e que integrassem as tecnologias, como: **"o oferecimento de curso online, aumentou muito durante a pandemia... formato online, híbrido"** (Supervisora S, grifos nossos, 2025).

A entrevistada ainda observa que o desafio permanece, mesmo após o período crítico: **"até hoje essa dificuldade ainda existe"** (grifos nossos, 2025), indicando que a formação para utilização de recursos tecnológicos permanece como prioridade na gestão.

A Supervisora esclareceu que os temas dos cursos não são definidos por uma única fonte, mas sim, por uma convergência de demandas internas e externas, consolidando a função do CFP como um ponto de mediação entre as necessidades da escola e as diretrizes superiores. A entrevistada S detalha, ao longo da entrevista, que a origem das temáticas reside em três formas, às quais chamaremos de três esferas:

Esfera 1. Demandas da Rede (Escolas e Professores): O planejamento é construído a partir da escuta ativa das unidades escolares (via DOC) e das reuniões periódicas de gestores (diretores e coordenadores). A principal demanda atual da rede é a recomposição da aprendizagem:

A partir do momento em que a gente começa a escutar **outros professores** e também a **própria demanda da escola...** falar sobre a **recomposição da aprendizagem**, principalmente pela demanda dos **PRB** da escola... Tem sempre reunião de diretores todo mês, reunião de coordenador todo mês. (Supervisora S, entrevista; grifos nossos, 2025).

Esfera 2. Políticas Institucionais e Nacionais: As temáticas estão fortemente ligadas às diretrizes governamentais que servem de "parâmetro nacional" para a rede municipal, garantindo o alinhamento curricular. S citou a obrigatoriedade de seguir:

a antiga LDB, né? O PNE e aí a gente tem também a BNCC que vem em 2017... a BNCC da computação... Tem as políticas públicas... Lei, é um exemplo disso, né? Que é... a leitura e escrita na educação infantil... (Supervisora S, entrevista, 2025).

Esfera 3. Proposição e Autonomia do CFP: Embora não muito detalhada, a autonomia da Supervisão é uma terceira esfera de influência. A entrevistada S afirmou que a Supervisão tem a autonomia para propor cursos e que atua como eixo articulador de todos os departamentos, “garantindo que as ações formativas estejam em consonância com as grandes demandas da rede e os alinhamentos futuros (como o referencial de tecnologia).” (Supervisora S, entrevista, 2025)

Em nossa compreensão, essas três esferas ilustram o que Mainardes (2006) é o movimento de construção de uma política, apresentado na teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball. No contexto da prática, no caso específico, as escolas, demandam pela recomposição da aprendizagem como uma das formas de reinterpretação pelos sujeitos da prática (professores, coordenadores, diretores) do que tem acontecido na escola pós-pandemia, mas que também é resultado de pressão de políticas externas que pressionam as escolas por melhores resultados; a demanda das escolas chega até o CFP e seus formadores como um novo direcionamento nos cursos de formações para atender as demandas da rede, como pode ser visto no depoimento a seguir:

A demanda foi essa de que... (pensando) levar a minha experiência para os professores da sala de leitura. [...] **Então, eles pediram se eu pudesse levar recursos. Materiais.** [...] **Então, sempre tem uma demanda de quem pede, né? A prática, é, para estimular o... outras práticas que eles talvez não tenham feito.** (Professora F1-A, entrevista, Grifos nossos, 2025)

Os materiais destacados pela entrevistada do Eixo de Alfabetização estavam relacionados às solicitações da Secretaria, e referiam-se aos livros, às práticas como a contação de histórias, atividades para serem realizadas em sala com os alunos com materiais lúdicos, conforme apresentado no relato: “Então, eu levei aquele teatro de sombra. Depois eu falei: gente, o pano que eu levei, eu podia ter pedido

alguém para segurar de um lado e do outro e ter feito lá para que elas entendessem.” (Entrevista, 2025).

Enquanto os outros dois formadores, F2-L e F3-I retratam que existe a solicitação da Secretaria de Educação e também pelos professores cursistas. O relato do formador F2-L apresenta que não é possível acolher tantas demandas solicitadas pelos cursistas, justamente pelo fato de que “elas querem que a gente... essa aula assim... essas técnicas o que é para fazer”. (Entrevista, 2025). Já para a professora formadora F3-I, a solicitação da demanda está relacionada a qualificação dos professores de PDA, diante da Lei 14.960/2024, que em seu Art. 1º, parágrafo segundo, estabelece: Art. 1º: § 2º Serão ofertados cursos de formação pelo Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE) para os profissionais se habilitarem a atuar como Professores de Apoio (PDA) (2024, p. 1).

Os trechos destacados acima indicam que o processo da criação dos cursos no CFP é articulado com as demandas da rede municipal de ensino e está relacionado ao contexto da práxis⁴¹, o qual, segundo Pimenta (1997), é importante para a ressignificação dos saberes docentes, como pode ser lido a seguir:

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. (Pimenta, 1997, p. 10).

A perspectiva apresentada por Pimenta (1997) evidencia a centralidade da prática reflexiva na formação docente. A autora defende que o conhecimento pedagógico não se constrói apenas por meio da aquisição de teorias educacionais, mas fundamentalmente pela articulação entre o fazer docente e a reflexão crítica sobre esse fazer. Nesse sentido, a formação continuada oferecida pelo CFP

⁴¹ Práxis é denominada como unidade dialética e contínua entre teoria e prática, com o objetivo de transformar a realidade social e os indivíduos, essa abordagem é elencada por Paulo Freire.

alinha-se a essa concepção a partir das demandas concretas dos professores da rede, possibilitando que os saberes teóricos sejam ressignificados à luz das experiências práticas. Essa abordagem reconhece que os professores não são meros consumidores de conhecimento, mas produtores de saberes pedagógicos contextualizados, construídos na e pela prática reflexiva.

Outro ponto observado, a partir das entrevistas, é o fato de que existem professores formadores que não são remunerados para o desenvolvimento dos cursos, mas, pela motivação de contribuir, acabam aceitando o convite, como o caso da formadora F1-A, que inicialmente era contra o "trabalho de graça". Justifica sua atuação na busca de valorizar o ato cultural e combater a precariedade decorrente da carência de recursos na educação, em suas palavras:

"[...] a precariedade que é a educação sobre vários aspectos, [...] numa hora dessas que eu vejo como é a formação é necessária. [...] Então, o que me motiva é a arte e a cultura mesmo. Eu acho que isso fica." (Professora F1-A, entrevista, 2025).

Deste modo, a concepção da professora formadora está atrelada a atender à demanda da rede por meio de suas experiências e seus materiais, e também, contribuir para a arte e a cultura. Em suas falas, ela destaca que "levar esse material de uma forma voluntária e também, para apresentar para outras professoras" demonstra seu interesse pela formação continuada e na melhoria do trabalho do professor, apresentando sua motivação para atuar como formadora. Isso significa, em nossa compreensão, que, pelo lado da formadora, existe o comprometimento pessoal e profissional com a qualidade da educação, dispostos a contribuir mesmo sem remuneração adequada. Por outro, expõe a precarização do trabalho docente e a insuficiência de recursos destinados à formação continuada.

Essa situação reflete o que Oliveira (2009) denomina de 'intensificação do trabalho docente', em que profissionais assumem responsabilidades adicionais sem a devida valorização, movidos por um senso de responsabilidade social e compromisso com a educação pública. Tal cenário, embora demonstre a dedicação dos formadores, pode comprometer a qualidade das formações a longo prazo.

Enquanto isso, o formador F2-L destaca que sua motivação é essencialmente político-pedagógica, visando reafirmar a importância da Arte na escola e combater o que ele chama de "desprestígio" e "menosprezo pela educação da sensibilidade", em suas palavras:

Eu acho que no caso desses dois primeiros (referindo-se aos cursos que ministrou) que eu comentei, como eu disse, foi pensado na questão de arte. **Porque a gente tem um grande problema em relação à disciplina de arte nas escolas.** (Professor F2-L, Grifos nossos, 2025).

Esse professor, mobilizado pela defesa do ensino de Artes, aceitou a solicitação institucional pelo CFP em ampliar o público atendido em seu curso, incluindo os educadores da creche, devido a uma "necessidade muito grande nessa discussão" (Professor F2-L, entrevista, 2025). O professor, no entanto, coloca um limite na demanda prática, defendendo que o foco deve ser na compreensão do Ensino de Arte e na criação de propostas pelos cursistas:

Elas⁴² queriam coisas muito práticas. E o nosso trabalho não é esse. O nosso trabalho é justamente fazer com que as pessoas entendam o que é a arte, entendam, o ensino de arte, propostas de arte e que criem as suas propostas. (Professor F2-L, entrevista, 2025).

Ele destacou ainda, ao longo da entrevista, que a formação continuada possui o caráter de complementar os saberes e refletir, e não algo mecânico ou de aplicação, como era esperado pelos cursistas:

Então, existia uma expectativa, principalmente dessas educadoras sem uma formação conhecimento de arte, **achando que o curso era uma coisa assim, totalmente mecânica de aprender e reproduzir** na sala de aula. **Então, muitas acabam frustradas no curso. (...) Porque... olha, elas chegam no curso achando do que é isso, daí elas vão percebendo ao longo das aulas que é algo mais provocativo, que exige o que.... que elas pensem, que elas reflitam, que elas construam produções artísticas.** Então, ao mesmo tempo que isso estimula algumas, desanima outras. (Professor F2-L, entrevista, 2025, Grifos nossos)

⁴² O professor faz menção às professoras cursistas que realizaram suas formações.

Tal frustração reportada por F2-L não apenas vislumbra a fragilidade da formação inicial em áreas específicas, como a Arte, mas também aponta para uma cultura da formação continuada ainda predominantemente tecnicista entre os professores cursistas.

Essa concepção de formação continuada está atrelada a diferentes concepções de como vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos os cursos ofertados para os docentes, dentre elas, o que vem sendo apontado por Gatti (2008), que:

A formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. (Gatti, 2009, p. 200)

Entretanto, temos o aspecto da formação continuada, que passou a ser reformulada devido aos problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, sendo apresentada pela autora como uma formação continuada deslocada "para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial". (Gatti, 2009, p. 200). Podemos evidenciar tal premissa da autora na fala também do entrevistado F2-L, que destaca a visão de que formação continuada é considerada pelos cursistas como uma forma de superação dos déficits da formação inicial e não um momento para práticas reflexivas:

Então, é, uma coisa que eu percebo, duas coisas que eu percebo é em relação a isso, **é que (pausa) curso de formação continuada não tem como suprir as falhas de uma graduação.** Então ele é um curso, esses cursos eles são pra... pra dar um passo à frente, **é para dialogar com as questões do tempo, mas não tem como a gente promover uma graduação em 5 meses,** em encontros quinzenais e algumas pessoas vão com essas... essa expectativa. (Professor F2-L, 2025, Grifos nossos).

Essa questão abordada pelo entrevistado condiz com que Gatti (2009) afirma sobre o fato de ainda persistir essa concepção de formação continuada de caráter tecnicista pelos professores da rede. No entanto, a motivação do professor formador

está atrelada a outra forma de concepção, a qual a autora enfatiza como uma formação centrada na reflexão e na prática crítica, em que:

Nesta concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. (...) A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (Gatti, 2009, p. 203).

Nesse sentido, o entrevistado busca, por meio das formações que oferta, o exercício da docência (formação em serviço), discutir os problemas reais da escola, promover a reflexão compartilhada e desenvolver a autonomia e o protagonismo docente, indo em contrapartida às práticas tecnicistas de formação que visam apenas à aplicação de recursos e atividades nas escolas.

Assim, um fator crucial evidente nas falas do entrevistado é a concepção de que quando a formação continuada se desconecta do contexto escolar e das experiências concretas dos docentes, tende a perder o seu sentido formativo e emancipador do professor, contribuindo para a sensação de esvaziamento e desmotivação observada também pela entrevistada F3-I.

Já a formadora do Eixo de Inclusão, destacou que sua participação no processo de criação do curso de PDA (Professor de Apoio) foi influenciada e motivada pela Lei Municipal n.º 14.960/2024, a qual, para ser cumprida, implicaria em qualificação do corpo docente. Conforme disposto no texto da referida Lei:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito das escolas públicas municipais de Juiz de Fora, o **profissional de apoio escolar**, com a função de auxiliar estudantes que necessitem de suporte nas atividades escolares, conforme avaliação da equipe multiprofissional. **§ 1º** É **obrigatória a realização de curso de formação específica** para o exercício da função de profissional de apoio escolar, ofertado pela Secretaria de Educação, a fim de garantir a qualificação e o preparo adequado desses profissionais para o atendimento às demandas educacionais dos estudantes.

§ 2º A formação deverá contemplar temas relacionados à inclusão, acessibilidade, práticas pedagógicas adaptadas e demais conteúdos pertinentes ao apoio escolar especializado. (Lei 14.960, 2024, p. 1)

A lei foi criada para regulamentar e garantir a oferta de profissionais de apoio para os estudantes com deficiência. Antes da sua implementação, existia na rede municipal, a nomenclatura Professor Bidocente, que exercia essa função. Dada a

questão da reorganização administrativa e legal, a legislação municipal buscou regulamentar e determinar a função do professor que acompanha os alunos com deficiência, denominando-o assim como profissional de apoio, ao qual será determinada pela sigla PDA - PRA. Além disso, a referida lei buscou atender à exigência do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), que obriga o Poder Público a garantir a oferta desse profissional para os estudantes com deficiências.

A partir desta demanda e exigência do referido Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Secretaria de Educação buscou fomentar um curso de caráter anual para qualificar esses professores, pois, segundo a nova reorganização administrativa, somente os professores que realizassem a formação do curso de PDA poderiam participar do contrato referente ao cargo. Tal proposta é destacada nos editais de contratação temporária, como o exemplo do edital de 2025, deste modo, justifica-se a demanda da rede pela implementação da formação de forma urgente na pandemia:

Figura 2 - Edital do processo de contratação

1 DO OBJETO E DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:

1.1 O presente Edital tem por objeto a realização de Processo Seletivo Simplificado destinado à formação de **Cadastro de Reserva** para contratação temporária de **Professores de Apoio (PDA-PRA)**, para atendimento às necessidades temporárias de excepcional interesse público, conforme o disposto no art. 37, inciso IX, da Constituição Federal, na Lei Municipal nº 9.212/1998 e a **Lei Municipal nº 14.960/2024**.

1.2 O cadastro de reserva destina-se a **suprir as demandas de pessoal docente** nas unidades da Rede Municipal de Ensino, sob coordenação da Secretaria de Educação (SE), observadas as especificidades da função descrita a seguir:

Fonte: Portal PJF Edital 2025 - Contratação temporária.

Nesse sentido, a motivação da professora formadora F3-I para a implementação do curso PDA está alinhada com a exigência da legislação, no entanto, a entrevistada afirma em seus relatos que a formação para o Eixo da Inclusão já era uma realidade, antes do contexto pandêmico, buscando tratar de práticas reflexivas para a educação inclusiva. Para atendimento da exigência legal, houve apenas uma reestruturação das formações, buscando ampliar, que veio logo após o contexto de pandemia:

Eu comecei a atuar na formação continuada na primeira ideia formativa pelo curso Formação: Educação Inclusiva – Ampliando olhares e ressignificando práticas. **Era uma proposta inicial de formação, o objetivo era ter um curso único para evitar a diluição da formação continuada, ou seja, mais de um curso referente ao eixo da educação inclusiva.** Devido à demanda por professores do AEE, houve ampliação e mudança para mais formações por causa da Lei 14.960. Ocorreu, então, a criação do curso de PDA. No ano passado (2024), o curso teve a carga horária de 30 horas e, neste ano, teve 60 horas. (Professora F3-I, entrevista, 2025, Grifos nossos)

A F3-I, ao longo da entrevista, destaca as influências legais para a promoção de cursos e a participação de outros atores no planejamento do curso PDA (Professor de Apoio), já que buscava atender a demanda específica da rede, a qual foi a capacitação e a qualificação desses professores cursistas para atuarem como profissionais de apoio nas turmas que têm alunos com deficiência:

O PDA não foi criado por mim, foi elaborado pela legislação, numa parceria muito maior com os CAEEs. Nenhum dos cursos, eu elaboro sozinha, sempre foi um grupo de pessoas em colaboração. Tem a participação da gerência e da supervisão. (...) **O curso do ano passado (2024) foi pensado nas demandas emergenciais dos professores [...] Então, o curso foi criado para atender a demanda dos professores da rede e também por causa da lei.** (Professora F3-I, Grifos nossos, 2025).

A situação exemplificada acima pela entrevistada, aborda uma formação continuada pautada para atender às demandas institucionais e legais da rede, demonstrando uma modificação do Eixo Formativo ao longo do período de 2023 a 2024.

Isso se justifica pela necessidade desses profissionais se capacitarem para atuarem com os alunos com deficiência nas escolas, demanda solicitada também pelas famílias desses estudantes, segundo matéria do Portal da Prefeitura⁴³, que destaca o envio do chamado “PL da Inclusão” à Câmara Municipal. O projeto reconhece oficialmente esses profissionais como Professor de Apoio, atendendo a uma reivindicação histórica das famílias e consolidando a criação da legislação.

Neste sentido, o curso de PDA foi originado para a qualificação dos professores que atuarão com alunos com deficiência, e isso é destacado pela fala da entrevistada F3-I, que aborda as modificações do Eixo de Inclusão para o caráter

⁴³ <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=84221>

formativo de uma formação anual que garante o viés da contratação desses professores por meio da certificação, justificando o quantitativo alto de matrículas:

Na primeira ideia formativa pelo curso Formação: Educação Inclusiva – Ampliando olhares e ressignificando práticas. Era uma proposta inicial de formação, o objetivo era ter um curso único para evitar a diluição da formação continuada, ou seja, mais de um curso referente ao eixo da educação inclusiva. (...) Para atuar no ano de 2024 como professor de apoio, o professor da rede precisa realizar esse curso para pegar contrato, comprovando a exigência do certificado de PDA no ato da contratação. (Professora F3-I, 2025, Grifos nossos)

A necessidade de reformular o curso para que passasse a habilitar as professoras que poderiam atuar como profissional de apoio junto a estudantes com deficiência exemplifica a tensão constante entre o desenvolvimento profissional e as exigências institucionais, em que o professor diante das pressões externas tende a participar dos processos formativos não pela busca de aprimoramento ou reflexão da prática, mas pela necessidade de sobrevivência tratada por Huberman (1992), no caso, como a possibilidade de ampliação de contratos de trabalho.

Ao buscarmos conhecer os motivos que fizeram com que os professores formadores se dispusessem a participar do projeto de formação do CFP, observamos que a formação continuada pelo CFP é um resultado de uma negociação contínua entre a autonomia do formador e as demandas da esfera institucional, marcada ainda pelas expectativas dos professores cursistas, das legislações vigentes e da compreensão da necessidade de trocas de experiências entre os professores. Porém para que este trabalho seja realizado, alguns desafios são encontrados pela Supervisão e também, pelos professores formadores, o que passaremos a tratar a seguir.

7.3 DESAFIOS NA COORDENAÇÃO, ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Ao longo da entrevista a Supervisora relata a desmobilização docente, algo enfatizado anteriormente, pelos professores formadores. Esse quadro foi impactado

pelo período pandêmico e ainda esteve presente no contexto de retorno das atividades. Além disso, a entrevistada destacou a fragilidade dos formatos dos cursos como os principais entraves para garantir a eficácia das formações.

Eu acho que a pandemia ela deu uma, uma **desarticulada nas mobilizações**... o desafio maior é a **mobilização**, né? Então assim, **como atrair os professores** para virem presencialmente, participarem de curso? (Supervisora S, Grifos nossos, 2025).

A Supervisora S não atribuiu a baixa participação a uma falta de interesse, mas sim, ao fardo da profissão e do contexto social: a "jornada de trabalho extremamente cansativa", o acúmulo de funções (dois cargos, família) e o peso emocional e político herdado do período.

Essa abordagem é apresentada pelo professor formador F2-L que retrata a jornada intensa na vida dos profissionais da rede, e se relaciona com os estudos de Dourado e Siqueira (2020), que retratam a jornada exaustiva dos professores em conjunto da convivência: "com rotinas exaustivas de trabalho doméstico e cuidados com a família" (p.850).

Apesar da adesão significativa citada pela Supervisora ao curso de PDA , com mais de 50% dos 5.000 profissionais da rede, muitos professores cursistas que se inscreveram acabam não concluindo o curso:

O quantitativo que procura curso, ele é significativo, né?... **Vamos colocar aí que em torno de 50% são os cursos fora o PDA**... O PDA acho que deve englobar aí uns 50% dos inscritos ou até mais. ... A gente tá falando aí de uma média [de] uns 3.000 pessoas... **Aí que a gente olha ali dentro, né, do índice de presenças, a gente vê que a ausência, ela é muito grande, né? Então assim, começa, mas não conclui, se inscreve, mas não conclui. Então assim, o nosso desafio mesmo tá sendo pensar como manter essa permanência do professor nos cursos de formação, né?** (Supervisora S, Grifos nossos, 2025).

A infrequência dos cursistas, evidenciada pela entrevistada S: "o problema é mais a continuidade, é a permanência (...) a ausência ela é muito grande" constitui-se em um desafio institucional enfrentado pelo CFP. Na entrevista, a

Supervisora demonstra a preocupação de não “culpabilizar esse professor”, mas sim, buscar a revisão do conteúdo e a relevância dos temas para os professores, conforme já mencionado nos critérios de elaboração:

[...] tentar montar um cronograma de curso que seja realmente mais atrativo para esses professores... tentar chegar o mais próximo possível da realidade que esse professor tá enfrentando na rede." (Supervisora S, Entrevista, 2025).

O desafio da evasão revela a ineficácia de certos formatos criados sob pressão. A entrevistada S aponta o exemplo do curso PDA, oferecido 100% *online* devido à alta procura, como um aspecto que precisa ser revisto:

o PDA é um curso gigantesco... que a gente vê aqui nem sempre ele é efetivo, né? Eh, **as *lives* tem pouca participação, eh a entrega das devolutivas... elas demoram muito a vir.** Então, tem algumas questões assim que acaba, né, da gente **repensar um formato diferente para 2026.** (Supervisora S, Entrevista, 2025, Grifos nossos).

A experiência de oferta do curso do PDA no formato 100% *online*, possibilitou um aprendizado institucional, pois a tecnologia apesar de ser crucial, como elencado pela entrevistada “e estar sendo implementada com lousas digitais e *tablets* nas escolas” (Grifos nossos, 2025), não é suficiente para resolver os problemas educacionais, que por serem de diferentes ordens demandam diferentes ação.

Tais aspectos apontados na entrevista, indicam a necessidade que a metodologia e as propostas de ensino dos cursos ofertados pelo CFP sejam revistas para garantir que a formação tanto *online* quanto presencial cumpra seu papel, a partir das práticas e reflexões dentro do contexto da sala de aula, do “chão da escola” como apontado pelo Nóvoa (2019):

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente. (p.13).

Assim, para a Supervisão do CFP, é um importante desafio superar a evasão docente, buscando para isso um aprimoramento metodológico que torne a formação continuada mais atrativa e eficaz nos formatos digitais quanto nos presenciais. Já os professores formadores indicaram que para desenvolverem seus cursos no CFP, os desafios giravam em torno dos processos de elaboração e condução dos cursos.

E dentre esses desafios também se destaca a baixa participação dos cursistas, o que segundo F2-L, está intrinsecamente relacionada à precarização do trabalho e rotina intensa dos cursistas: "O primeiro impacto é que ele faz cursos de formação, de capacitação após o seu horário de trabalho." (Entrevista, 2025), em outro trecho, o entrevistado reforça: "Eu acho que é isso que eu já disse, **que não é uma questão do professor que não quer. Eu acho que a sua rotina de trabalho, a sua vida, são muitos fatores que impedem.**" (Professor F2-L, 2025, Grifos nossos)

É importante considerar que os professores da rede municipal de Juiz de Fora possuem jornada de trabalho de 20 horas semanais, sendo que um terço dessa carga horária deve ser destinado a atividades extraclasse, conforme determina a Lei Federal nº 11.738/2008.

No entanto, esse tempo reservado para planejamento, correção de atividades e formação continuada, frequentemente se mostra insuficiente diante das múltiplas demandas do trabalho docente. Além disso, muitos professores assumem dupla ou tripla jornada de trabalho, lecionando em diferentes escolas e redes de ensino como estratégia para complementar a renda familiar, dado que o piso salarial nacional do magistério, muitas vezes, não atende às necessidades econômicas dos profissionais. Essa sobrecarga laboral compromete significativamente a disponibilidade dos docentes para participar de processos formativos, mesmo quando reconhecem sua importância para o desenvolvimento profissional.

A preocupação com a sobrecarga da rotina docente, também se fez presente no relato da formadora do Eixo de Inclusão. Ela destaca que em seu curso de PDA, buscaram mitigar os desafios da rotina docente por meio da sua oferta na modalidade remota. A formadora revela que o curso foi propositalmente desenhado

para se "encaixar na rotina" do docente, como pode ser lido no trecho da entrevista destacado:

O curso de PDA foi pensado para ser flexível e caber na rotina docente, já que eu não exijo lista de presença, apenas a carga horária. As atividades não valem nota. As *lives* foram pensadas para o horário que o professor pudesse assistir, de noite ou quando estivesse disponível, porque muitos trabalham em duas escolas e têm demandas em casa." (Professora F3-I, entrevista, 2025).

Apesar da adoção desse formato adaptável adotado pelo CFP, a F3-I notou uma queda na quantidade de pessoas presentes nas *lives* ao longo do ano de 2024 e ainda manifestou sua impressão de ter sido curto tempo para planejamento do curso.

E o tempo foi curto, porque tivemos pouco tempo para elaborar. Foi em setembro, e tivemos que contactar as pessoas muito rápido. Outro desafio foi a questão da aprendizagem dos professores, acho que o interesse neste ano diminuiu pela queda da quantidade de pessoas nas *lives*. No primeiro momento as pessoas participavam mais, e isso foi caindo no ano seguinte. (Professora F3-I, entrevista, 2025).

A partir do depoimento de F3-I, é possível observar que a mudança no formato de oferta do curso não é suficiente para garantir a participação docente, quando estes, dentre outros fatores, enfrentam uma realidade de precarização do trabalho e também, a rotina exaustiva do mundo moderno, na qual jornadas duplas ou até mesmo triplas, passam a ser algo que transcende a vida dos docentes, como abordado por Teixeira e Amorim (2023):

A formação socialmente legitimada geralmente ocorre em espaços externos ao local de trabalho e em tempo extra à carga horária estabelecida para o trabalho. Desse modo, profissionais sobrecarregados com carga horária de trabalho elevada, que atuam em mais de uma escola e que vivem o processo de itinerância, ou seja, de deslocamento entre municípios para trabalhar, têm dificuldades em dedicar tempo para realizar a formação continuada institucionalizada. (p.230)

Essa sobrecarga destacada pelos formadores entrevistados, dificulta a participação dos professores nos cursos oferecidos pelo CFP e reforça uma

limitação recorrente nas políticas de formação continuada, apontada por Gatti (2019), segundo a qual muitas vezes, ações formativas são planejadas de forma desarticulada das condições reais de trabalho e das necessidades formativas concretas dos professores. Tal situação nos provoca a refletir sobre o fato de que assegurar 1/3 da carga horária para atividades para além da docência, pode não ser suficiente para que o professor tenha tempo de participar de cursos de formação continuada, principalmente, quando ocorre fora da escola, devido à sobrecarga crescente de atividades. As possíveis respostas para essa questão não podem ser apresentadas devido ao limite deste estudo. Tal quadro torna pertinente a afirmação de Tardif (2014):

se os professores devem se adaptar constantemente às novas exigências do mundo moderno, é essencial que tenham acesso à formação continuada de qualidade e condições dignas de trabalho. (2014, p. 25)

Visto que, não havendo condições de trabalhos dignas podemos assistir à evasão dos professores nas atividades formativas devido à desmotivação pelo deslocamento e cansaço do trabalho.

O reconhecimento sobre as dificuldades encontradas pelos professores para participarem dos cursos, faz com que os formadores adotem outras estratégias mais flexíveis, para além da mudança quanto a seu formato, como, por exemplo, não controlar presença para reflexões e discussões realizadas em formatos de *lives*, com a gravação sendo posteriormente disponibilizada. Além disso, têm sido empregados formulários e atividades que não valem nota, mas cujo preenchimento é necessário para que o cursista obtenha a certificação para atuar como Profissional de Apoio (PDA), como relatado pela professora formadora:

As atividades não valem nota. (...) As pessoas têm focado em responder as perguntas que mando nos formulários. As contribuições e as trocas estão cada vez menores. Nos primeiros seis meses da implementação do curso de PDA, o alcance foi muito alto, depois no ano seguinte já não foi da mesma forma. (Professora F3-I, entrevista 2025)

Outra dificuldade enfrentada por uma das formadoras, F1-A, foi a descontinuidade de ações após a mudança de governo e, conseqüentemente, na gestão da Secretaria de Educação. Conforme a entrevistada:

Bom, a maior dificuldade foi mudança de gestão. E foi logo pós-pandemia, foi horrível, foi horrível, porque foi uma cisão mesmo! Inclusive, a secretária que entrou, ela apagou o cantinho de prosa e aquilo é um arquivo de pesquisa maravilhoso [...]" (Professora F1-A, entrevista, 2025)

A entrevistada se refere à memória institucional do conhecido "cantinho de prosa" como "arquivo de pesquisa", utilizado muito nas formações do Eixo de Alfabetização. O espaço físico ao qual a professora formadora enfatiza era o espaço de livros que ficavam disponibilizados para a leitura e a reflexão da pesquisa.

O "cantinho de prosa" é um projeto da Secretaria de Educação que ofertava livros, sugestões pedagógicas e até mesmo, um espaço físico de atividades pedagógicas com os professores. Com a pandemia, a Secretaria de educação buscou criar um percurso formativo por meio das plataformas digitais. Por meio do site⁴⁴ do Cantinho de Prosa, a plataforma buscou trazer conteúdos de textos e audiovisuais que têm como base cultura, arte, conhecimentos, saberes e criações humanas, compondo repertórios que podem ser vivenciados em diferentes contextos da vida social. Entre essas questões, dicas de livros, sugestões de brincadeiras e guia de atividades.

Deste modo, conforme relatado pela professora formadora, houve uma desconsideração com o material físico, a partir do período de pandemia, o que incomodou muito a entrevistada: "É porque quando você joga fora um trabalho de pesquisa de quatro de anos [...] de foram dois anos de pandemia, três, né, na verdade." (Professora F1-A, entrevista, 2025)

Outra dificuldade apresentada pelos formadores está relacionada ao curto tempo disponibilizado para organizarem seus cursos. Tal situação, segundo a entrevistada F3-I, no caso do curso por ela ministrado, deveu-se à necessidade de atender às mudanças na legislação: "E o tempo foi curto, porque tivemos pouco

⁴⁴ <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>

tempo para elaborar. Foi em setembro⁴⁵ (2023), e tivemos que contactar as pessoas muito rápido.” (Professora F3-I, entrevista, 2025).

Já a formadora do Eixo de Alfabetização afirmou ter recebido o convite em março de 2025 de última hora, em uma segunda ou terça-feira, para que a formação acontecesse na quinta-feira da mesma semana, o que segundo ela cria dificuldades: “Que... quando chega com antecedência, é mais fácil, né? Mas quando se chama muito em cima da hora, a gente tem essa dificuldade toda de ajustar tudo (Professora F1-A, entrevista, 2025).

Esse tempo curto impactou no planejamento da entrevistada, impedindo-a, conforme seu relato de explorar o acervo institucional, de ir com antecedência visitar o espaço, no qual o curso seria desenvolvido e também, de elaborar práticas mais enriquecedoras, pois nem os vídeos conseguiu levar para ilustrar práticas inovadoras para as cursistas:

Os vídeos eu não posso levar, que não dá tempo nem pra eu pensar o que que tem [...] de material de... de vídeo na... para a Secretaria que eu posso usar. [...] É porque se fosse no Centro de Formação antigo, eu saberia. (...) E eu não vou saber memorizar isso em 24 horas, né? (Professora F1-A, entrevista, 2025)

A observação "se fosse o Centro de Formação antigo, eu saberia" está ligada ao fato de o CFP ter mudado de espaço de funcionamento, no ano de 2023, conforme abordamos anteriormente, no Capítulo 3. O desconhecimento do novo espaço, revelado pela entrevistada, indica que esse é um aspecto que impacta na fluidez do trabalho do formador que enfrenta limites em relação à organização do acervo do CFP, o que fica ainda mais difícil diante do pouco tempo disponível.

Esse cenário nos remete a aspectos teóricos apontados por Huberman (1992) e Tardif (2014), que destacam a importância das condições institucionais e materiais para o desenvolvimento profissional docente, e considerando que esse desenvolvimento envolve processos formativos, tais condições influenciam diretamente não apenas o processo de construção das formações, mas também sua qualidade.

⁴⁵ Mês que houve o processo de alterações das ações formativas referente ao Eixo de Inclusão para atender a demanda da legislação que entraria em vigor em 04 Julho de 2024.

7.4 ARTICULAÇÃO E DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS

Compreendendo que a formação é um processo complexo e considerando a existência de possíveis dificuldades, uma das questões abordadas nas entrevistas foi a questão das articulações do CFP com outras esferas (universidade, empresas, entidades filantrópicas e etc.) para planejamento e oferta de seus cursos de formação continuada. As respostas dos entrevistados revelaram um quadro heterogêneo, onde o nível de articulação com esses diferentes atores estava ligado a questões diversas.

Buscando atrelar a realidade da rede, definindo uma visão de longo prazo para a valorização e qualificação docente, ao longo da entrevista, a Supervisora reforça que o papel do CFP, busca estar alinhado com as propostas curriculares e formativas com as instâncias superiores. Um exemplo dado pela entrevistada é a questão da base legal, onde todo trabalho de formação é exigido um monitoramento constante:

[...] tudo que a gente elabora, a gente parte do princípio dessas orientações que são nacionais... a gente tem que tomar como base todas essas todas essas orientações. (Supervisora S, entrevista, 2025).

A partir desta base nas legislações, a Supervisora cita a constante atualização e a leitura das legislações para as novas propostas de formações para o ano de 2026, conforme exemplificado:

sobre as leis e planos, pois o PNE (Plano Nacional de Educação), por exemplo, é válido até dezembro e está em processo de mudança (conforme o contexto de 2024 e 2025, o PNE atual está sendo prorrogado e o novo está em debate. (Supervisora S, entrevista, 2025).

Além destas influências do Plano Nacional de Educação (PNE), a entrevistada destaca que o CFP atua na execução de grandes programas federais,

como "Leei" (Leitura e Escrita na Educação Infantil), que mobiliza "400 pessoas fazendo a formação".

Isso ilustra o processo do ciclo de políticas apresentado por Ball (apud Mainardes, 2006) de não haver uma relação linear ou hierárquica entre os diferentes contextos categorizados pelo autor, mas é interdependente e dialógica. Assim, podemos afirmar que as ações formativas do CFP, estão imersas num processo contínuo de reinterpretação das políticas nacionais para o nível local como ocorreu com o LEEI.

Com isso, as motivações institucionais apresentadas pela supervisora do CFP no período pós-pandemia foram tratadas pela recomposição dos déficits do trabalho docente ao longo do contexto pandêmico e também pós pandêmicos pela obrigatoriedade de alinhamento com o Plano Nacional de Educação (pne 2014-2024), que em suas metas 15 e 16 enfatizavam a importância da formação inicial e continuada como eixo estruturante da valorização docente e da melhoria da qualidade do ensino:

S: tudo que a gente elabora, a gente parte do princípio dessas orientações que são nacionais... a gente tem que tomar como base todas essas todas essas orientações. (...) A gente tem que ter a leitura, e atualização porque o Plano Nacional de Educação ele... ele vai até dezembro... (Supervisora S, entrevista, 2025)

Portanto, o CFP se consolida como um espaço de intersecção entre as demandas da rede municipal e as diretrizes federais, reafirmando sua função política e formativa na reconstrução de suas práticas docentes no contexto pós-pandêmico.

Já nas entrevistas com os formadores, a professora F1-A acredita que o formador atua como um agente político, criticando que ao longo da pandemia houve a falta de ouvir os professores. Em sua compreensão: "os cursos não tiveram a dimensão da realidade e falharam em 'dar voz' ao professor. Tivemos um problema muito sério na pandemia. O professor, ele não tinha voz. Todo o mundo conversou menos com o professor." (Professora F1-A, entrevista, 2025).

Ainda conforme a entrevistada, por não terem ouvido os professores, os cursos de formação do período, não estavam em sintonia com a realidade. Ela

acrescenta também, a falta de respaldo e a desvalorização da categoria “estivemos colocados muito para baixo na pandemia” (Professora F1-A, entrevista, 2025).

Em seu depoimento, a professora F1-A aponta para o desenvolvimento de seu trabalho de forma individual, quase solitária, quando se refere a apoio para o preparo de materiais. Segundo ela, o apoio não veio da Secretaria, mas de iniciativas particulares ou leis de incentivo ou ainda, do apoio de prefeituras de outros municípios, onde atuou : “Não, só quando eu entro mesmo em lei de incentivo, né? É, aqui em Descoberto teve da prefeitura e empresas que patrocinaram [...] mas em relação à Secretaria⁴⁶ não.” (Professora F1-A, entrevista, 2025).

Conforme o depoimento da entrevistada, apesar de o CFP, convidar a formadora para planejar e desenvolver a atividade formativa, falha em garantir o suporte institucional e financeiro necessário para que a formação seja realizada com plena "dignidade". Essa falta de suporte financeiro, além de impactar na qualidade do trabalho desenvolvido, ainda indica uma transferência de responsabilidades do poder público para outros sujeitos, representando uma certa forma de privatização.

Essa falta de suporte financeiro, além de impactar na qualidade do trabalho desenvolvido, ainda indica uma transferência de responsabilidades do poder público para outros sujeitos, representando o que Ball e Youdell (2008) denominam de ‘privatização endógena’ da educação. Segundo os autores, esse processo não se caracteriza apenas pela entrada de instituições privadas no setor educacional, mas também pela adoção de lógicas de mercado e pela transferência de responsabilidades estatais para indivíduos e comunidades.

Tal quadro ilustra também, a denúncia feita por Gatti (2019), a qual identifica como uma contradição recorrente nas políticas públicas de formação, a responsabilização de professores pelos resultados de seus alunos, e ao mesmo tempo, o pouco suporte estrutural e financeiro para efetivação das propostas de formação. Entretanto, a questão da falta de apoio financeiro, não é apontada pelos professores formadores F2-L e nem pela F3-I.

⁴⁶ A entrevistada faz menção à Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

O formador F2-L destaca seu envolvimento em diferentes esferas, como a Universidade, isso confere maior sustentação e alcance político ao seu curso. A legitimidade do Eixo Litearte é amplificada por sua conexão direta com uma política pública municipal de longo prazo, mencionando o decreto que institucionalizou o programa de arte na cidade e pela sua integração com a academia e a sociedade civil. No trecho da entrevista, destacado a seguir, o formador aborda um pouco destas articulações:

Sim, porque nós utilizamos o espaço do Pró Música. [...] o Pró Música, a associação beneficente Pró Música ajudou a rede municipal, a partir dali, do departamento de arte e educação, (nome do grupo de pesquisa), o grupo de pesquisa, e a Faculdade de Educação. (Professor F2-L entrevista, 2025).

A ligação do professor F2-L com a Universidade possibilita a reunião de recursos e o apoio da Universidade, contribuindo para a constituição daquilo que Nóvoa classificou como uma comunidade de formação:

na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes. (Nóvoa, 2019, p.14).

No depoimento, o professor formador não abordou nenhuma parceria formal, firmada por documento entre a Universidade e a Secretaria de Educação, o que nos pareceu se configurar mais em uma ação de um membro da Universidade que acaba mobilizando os recursos disponíveis por esta instituição. Mas ao mesmo tempo, ele aponta que as ações acabam por envolver a participação de outros profissionais, para atender à demanda da lei municipal:

Sim, porque não... aqui em Juiz de Fora, nós temos um decreto que institucionalizou o programa de arte na cidade, que é uma política pública, então, que ele agrega várias ações [...]. [...] nós tivemos um concurso para professor de arte aqui e... eu e outros profissionais fomos muito convidados a conversar com a rede sobre como pensar esse concurso... (Professor F2-L, entrevista, 2025).

Pelo depoimento, essa participação na elaboração de concursos, além de ministrar cursos de formação, indica um papel político de F2-L, contribuindo para a formulação de propostas formativas reflexivas cujas ideias e motivações políticas públicas se voltam para a valorização da área de Artes. Neste sentido, o entrevistado destaca a necessidade de ser repensado o atual modelo de formação continuada:

Eu acho que a formação continuada é algo fundamental [...] mas como eu disse, eu acho que tem que ser pensado em estratégia que realmente fidelizem esse público e principalmente pensar em formações continuadas em serviço e não com os horários de serviço." (Professor F2-L, entrevista, 2025).

Já a professora F3-I (Eixo Inclusão) atua em um modelo de articulação essencialmente institucional-municipal, ou seja, é uma professora formadora da própria Secretaria de Educação (SE), em que a formação não possui articulações com outras instituições, sendo a ação interna da própria SE.

Essa conexão da professora formadora F3-I com a política educacional é um pressuposto para sua atuação a partir da legislação e das demandas da rede de ensino, pois ela não busca por apoio externo (como em F1-A) ou um grande projeto de pesquisa (como em F2-L). A formadora coloca a articulação das demandas da rede como um pressuposto inerente ao "ser docente" e à implementação de políticas:

O papel da formação continuada é essencial. Faz parte do nosso 'ser docente'. Tem que estar em consonância com o chão da escola. Está atrelado ao fazer docente, porque as gerações mudam, os anos passam, e os professores precisam se atualizar. (Professora F3-I, entrevista, 2025).

Nesse sentido, a fala da entrevistada F3-I revela não apenas uma expectativa, mas também uma crítica: às ações de formação continuada precisam dialogar com os desafios reais das políticas educacionais em curso, evitando transformar o professor em mero executor de diretrizes. A articulação entre formação, políticas e cotidiano escolar surge, portanto, como condição para que o docente se reconheça como sujeito ativo na implementação — e não apenas no destino — das políticas públicas.

A partir dos relatos dos formadores evidenciamos a ausência de uma política institucional sistemática de parcerias e apoio aos formadores, deixando a cargo de cada profissional, a busca por recursos e colaborações necessárias ao desenvolvimento de suas propostas formativas.

Dada essa perspectiva, podemos destacar que esses conceitos aproximam-se dos estudos de Mainardes (2006) ao tratar do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, pois os professores e formadores não são apenas executores, mas também intérpretes e produtores de políticas, pois ambos formadores estão ativamente (re)formulando as práticas cotidianas de formação a partir destas articulações.

Nessa ideia, as práticas formativas do CFP revelam as dinâmicas entre o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, evidenciando a interdependência entre o local e o institucional na configuração dos cursos envolvendo as políticas de formação continuada.

Em suma, o formador no CFP atua em uma tríplice perspectiva: como consultor e agente de políticas (Literarte), como executor e mediador legal (Inclusão) e como crítico e promotor cultural autônomo (Alfabetização). A efetividade da formação está, portanto, atrelada à capacidade da instituição de transformar a articulação externa em formação continuada em serviço, superando os desafios logísticos e a precarização denunciados por todos os formadores. Isso nos leva a refletir sobre as falas das perspectivas dos formadores.

Outro aspecto importante é a relação estabelecida entre formação e valorização docente. Quando a entrevistada S foi questionada sobre a temática da valorização dos profissionais, destacou que a formação continuada na rede não é apenas um requisito para fins de critério legal, mas também é vista como um instrumento de valorização do profissional da educação:

A formação continuada, ela sempre foi um ponto importante dentro da Secretaria de Educação... Tanto é que a nossa rede municipal é uma das que mais valoriza a formação dos nossos professores... Tanto pelo adicional salarial, né, que isso inclusive é uma das poucas que que a gente consegue ver que tem esse tipo de iniciativa, quanto também na oferta de cursos gratuitos para... abarcar esses professores a partir das demandas do contexto atual." (Supervisora S, entrevista, 2025).

Dentro desta perspectiva da valorização dos professores, uma das formas encontradas pelo CFP foi as articulações institucionais para enriquecer as formações. A Supervisora entrevistada, ao tratar sobre as possíveis parcerias e as articulações, destacou prioritariamente, a Universidade Federal de Juiz de Fora, devido à importância da instituição na formação da maioria dos professores, sendo frequentes os convites aos profissionais desta instituição para participarem de ações formativas:

Embora não haja cogestão curricular, a parceria se estabelece pelo **convite a professores** para palestras ou pela coordenação de programas (como o PDA, coordenado por um professor da UFJF), mantendo um canal de comunicação ativo entre o serviço público e o ensino superior. (Supervisora S, entrevista; grifos nossos, 2025).

Essa correlação é importante, pois, de acordo com Nóvoa (2019):

a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores, ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (p. 8)

Logo, o CFP se consolida como um espaço de mediação entre as políticas públicas de formação e as práticas educativas, materializando o princípio da valorização docente por meio da colaboração entre a universidade e o sistema municipal. Isso reforça o compromisso com uma formação continuada crítica, situada e comprometida com a transformação da prática pedagógica. Essas articulações demonstram o compromisso com a valorização docente referente às formações ofertadas e, além disso, apresentam as articulações entre a Universidade e outras entidades dentro do centro formativo.

7.4 PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise das entrevistas revela não apenas os desafios e práticas atuais, mas também, as perspectivas e expectativas dos formadores e da gestão do CFP

para o futuro da formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora. Deste modo, ao tratar das expectativas institucionais para CFP, a Supervisora S, apresenta que o objetivo futuro do Centro, em conjunto com as demais supervisões, é superar a dicotomia entre o rigor acadêmico e a demanda da prática da escola e garantir a permanência dos professores, pois “muitos dos quais já possuem alta qualificação como o Mestrado e o Doutorado”.

Essa expectativa se materializa na defesa da fusão entre teoria e prática, conforme é destacada pela sua fala:

A estratégia para ampliar o engajamento e a permanência é fazer 'pontes com o... a academia'... tentar trazer um pouco mais essa perspectiva acadêmica profissional para dentro da formação... porque a teoria e a empiria, elas caminham juntos. (Supervisora S, entrevista, 2025).

Outra questão apresentada pela entrevistada é a ressignificação do uso das tecnologias no ano seguinte (2026), como um meio de democratização da educação para os alunos em condições periféricas:

A questão da tecnologia, não é só ter a lousa digital ou ter o *tablet* na mão. A gente entende que o uso tem que ser de forma crítica. É uma questão de direito, porque a maioria dos nossos alunos são crianças e adolescentes negras, periféricas, e a tecnologia é um caminho para o futuro profissional delas. Então, o papel do CFP é guiar o uso da tecnologia para que seja de forma crítica e atue a favor da sua formação, evitando o uso acrítico, que foi o que levou, por exemplo, à proibição do celular em sala de aula. (Supervisora S, entrevista, 2025).

Em suma, a visão de futuro para CFP, na concepção de quem está à frente da Supervisão, é a de uma instituição que não apenas cumpre as diretrizes governamentais, mas que se transforma em um polo de excelência, que articula o rigor acadêmico com a relevância prática, garantindo a democratização do acesso à educação tecnológica e a valorização do docente em sua trajetória profissional.

Já entre os formadores, também, encontramos perspectivas para o futuro. O formador F2-L defende uma mudança estrutural no modelo de formação:

Eu acho que tem que ser pensado em estratégia que realmente fidelizem esse público e principalmente pensar em formações continuadas em serviço e não com os horários de serviço. (Professor F2-L, entrevista, 2025).

Já a formadora F3-I projeta a necessidade de maior tempo de planejamento e melhor estruturação dos cursos, especialmente considerando as demandas crescentes por formação na área de inclusão com a implementação da Lei 14.960/2024. Enquanto a entrevistada F1-A, por sua vez, enfatiza a importância de valorizar as práticas culturais e artísticas na formação, defendendo maior apoio institucional e financeiro para que os formadores possam desenvolver propostas mais ricas e contextualizadas.

As análises apresentadas neste capítulo evidenciam a complexidade do processo formativo desenvolvido pelo CFP, revelando tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados pelos formadores e pela gestão. Além disso, o capítulo ilustra como a formação continuada no CFP acontece em um delicado equilíbrio, no qual a estratégia de excelência almejada pela Supervisora se confronta com as fragilidades logísticas e políticas que emergem ao longo da implementação das formações.

Nesse sentido, as expectativas sobre o futuro da formação continuada dentro do CFP além de refletirem a proposta política do grupo que estiver à frente da Secretaria, também, estarão atreladas à habilidade da gestão e dos formadores em formalizar o apoio e preservar a memória, além de repensar sua estrutura para atender a um público sobrecarregado.

O principal desafio, no entanto, será o de superar o obstáculo de converter a formação continuada de uma exigência burocrática em um autêntico espaço de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, ressaltamos que a educação no contexto econômico neoliberal, orientada por princípios como competitividade, eficiência e produtividade, é influenciada por organismos internacionais, como Banco Mundial, OCDE e OMC, e tem sido desenhada por propostas que enfatizam avaliações em larga escala, racionalização de recursos e parcerias público-privadas, moldando tanto a formação de professores quanto os processos educativos nas escolas.

Esses aspectos precisaram ser considerados para que pudéssemos abordar a formação de professores, em especial, o processo de formação continuada desenvolvido na rede municipal de Juiz de Fora, através do Centro de Formação de Professores, tema deste estudo.

Ao longo do estudo, observamos que a educação voltada às demandas do mercado, priorizando sujeitos tecnicamente qualificados, muitas vezes conflita com perspectivas que compreendem a formação como um processo de reflexão crítica e constituição da identidade profissional, ou seja, o processo de formação não se encerra no acúmulo de técnicas ou certificados, mas se materializa na práxis pedagógica, em que o saber da experiência dialoga com o saber científico, permitindo ao docente reavaliar sua própria atuação e reafirmar seu compromisso ético e político com a educação.

Assim, o sentido da formação e de educação ofertada pelo Centro de Formação (CFP) vive uma tensão constante entre atender as demandas da rede e outras que são estabelecidas a partir de uma lógica de produtividade neoliberal.

Revisitando o contexto histórico do CFP, verificamos que este espaço, seguindo legislações e normas, se consolidou como o órgão responsável por institucionalizar o aperfeiçoamento profissional contínuo da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, conforme preconizado pelo Art. 67 da LDB/96 e pelo PNE/2014-2024.

Foi possível constatar que, no período pesquisado, o CFP foi fortemente desafiado a atender as demandas da rede para que os professores lidassem com

situações de defasagem de aprendizagem decorrentes do período de pandemia, mas ao mesmo tempo, com defasagens dos docentes em relação ao domínio de questões tecnológicas, o que demandou formações durante o contexto pandêmico e pós-pandemia.

Embora o CFP desempenhe um papel fundamental na materialização das metas 11 e 12 do PME, conforme citado nos capítulos 2 e 3, observou-se nesta pesquisa uma omissão ou "esquecimento estratégico", do Centro de Formação no corpo do texto do Plano Municipal, para o cumprimento das referidas metas.

As implicações políticas dessa omissão do CFP no texto do Plano Municipal de Educação (PME) são profundas. Institucionalmente, essa invisibilidade retira do Centro de Formação a garantia de uma estrutura orçamentária e administrativa estável, deixando-o à mercê de descontinuidades entre gestões. Politicamente, isso sinaliza que a formação continuada, embora citada como meta, carece de um anteparo legal que a proteja de cortes de recursos ou de mudanças súbitas de foco pedagógico, o que fragiliza a construção de uma política de Estado em prol da valorização docente em Juiz de Fora.

No período analisado, a formação continuada oferecida pelo CFP foi desafiada a se modificar, pela urgência em atender às demandas práticas da rede impostas pela pandemia, passando a empregar o formato *online*, que permanece pós-pandemia diante da mudança compulsória no espaço do Centro para um local nem tão acessível e para viabilizar a participação dos cursistas que enfrentam diferentes desafios para cursarem uma formação continuada, apesar de haver tempo previsto em sua carga horária para atividades além da docência.

Apesar dos esforços para oferta de cursos de formação continuada no CFP e de haver como dito antes, tempo para atividade extraclasse na carga horária de trabalho docente, conforme relatos dos entrevistados, a realidade do professor da rede municipal ainda é marcada por jornadas exaustivas e falta de suporte para realização das formações dentro do espaço físico e *online* afetando a participação dos professores, sendo um desafio garantir a frequência dos participantes dos cursos, mesmo quando estes acontecem no formato *online*. A entrevistada destaca que houve uma perda significativa de professores ao longo das trajetórias

formativas; o número de matrículas é alto, porém a quantidade de profissionais que efetivamente concluem os cursos é reduzida.

Essa realidade, evidenciada pela pesquisa, demonstra que a evasão e a participação fragmentada não são fenômenos isolados, mas sintomas de uma precarização estrutural que tensiona o 'protagonismo proposto' pelos planos decenais e a própria valorização docente — esta última, uma das propostas centrais do PNE (2014-2024) a serem viabilizadas por meio das metas 15 e 16 referentes à formação continuada.

Institucionalmente, a mudança compulsória para o formato estritamente online — motivada mais pela falta de um espaço físico devido à pandemia e pela sobrecarga de trabalho do que por uma escolha metodológica — implica um processo de privatização das trocas formativas e do tempo de formação. Ao deslocar o momento formativo para o espaço online, a instituição exime-se de garantir as condições materiais necessárias para a reflexão, o que resulta no paradoxo identificado: um alto número de matrículas, mas uma participação fragmentada e altos índices de evasão.

Além destas evidências, temos as mudanças graduais do formato presencial dos cursos para a adoção de plataformas. Segundo o mapeamento realizado no capítulo 6, observamos que, apesar de a estrutura multifacetada dos documentos das ações formativas contemplar os Eixos Formativos: Inclusão, Alfabetização, Tecnologias da Comunicação e da Informação e Literarte, foram priorizados pelos docentes cursistas os eixos de Alfabetização, Literatura e Inclusão.

Foi possível observar também que os cursos mudaram seu foco, muitas vezes passando a responder a uma urgência da Secretaria de Educação em atender indicadores de desempenho e metas de aprendizagem, pautadas por avaliações em larga escala e pela necessidade de resposta imediata às demandas de alfabetização na idade certa. A entrevistada destaca que houve uma perda significativa de professores ao longo das trajetórias formativas; o número de matrículas é alto, porém a quantidade de profissionais que efetivamente concluem os cursos é reduzida.

Essa realidade, evidenciada pela pesquisa, demonstra que a evasão e a participação fragmentada não são fenômenos isolados, mas sintomas de uma precarização estrutural que tensiona o 'protagonismo proposto' pelos planos decenais e a própria valorização docente — esta última, uma das propostas centrais do PNE (2014-2024) a serem viabilizadas por meio das metas 15 e 16 referentes à formação continuada.

O depoimento da Supervisora responsável pelo CFP e o esforço dos formadores indicam a existência de um movimento de manutenção e valorização dos processos formativos dos docentes da rede municipal. A proposta de consolidar uma "casa comum" (Nóvoa, 2019) entre o CFP e a universidade local, enfatizada também no próprio Plano Municipal, surge como o caminho necessário para superar o modelo de formação aligeirada e puramente técnica, superando a perspectiva compensatória de formação, conforme apresentado por Gatti (2009).

Contudo, esse objetivo pretendido pela equipe que está à frente do CFP não encontra amparo no Plano Municipal de Educação (PME), que, como dito anteriormente, desconsidera este espaço como importante instrumento de formação continuada, o que precisa ser revisto nos planos municipais futuros.

Ao buscarmos responder à questão central desta pesquisa, o papel do Centro de Formação de Professores em Juiz de Fora (2020-2024) observamos que suas ações são marcadas pela constante disputa sobre o que se pretende para a educação e para a formação de professores. O Centro não é apenas um executor de cursos idealizados por outras instituições, mas o espaço formado por uma equipe que busca converter a urgência burocrática em autênticos processos de reflexão.

É importante que na definição de políticas formativas para os docentes da rede municipal de Juiz de Fora, não se desconsidere a centralidade deste espaço para a garantia da formação continuada como um direito docente.

Cabe destacar o papel dos formadores e da supervisão que atuam no CFP em uma tríplice dimensão: como consultor e agente de políticas, como executor e mediador legal e como crítico autônomo na proposta de formação continuada para os professores cursistas, como abordado ao longo deste texto, muitas vezes,

colocando em prática, ações muito mais de cunho individual do que fruto de uma proposta política da rede.

Sabemos que, devido a limites do tempo disponível para uma dissertação, alguns aspectos, como a relação entre o trabalho desenvolvido no CFP e a realidade das escolas municipais, poderiam ser aprofundados; entretanto, acreditamos que isso possa ser abordado em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gerald Gomes; BARBOSA, Manoel Augusto Polastreli. O “Novo Normal” na Educação Pós-Pandemia: a utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 10, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/19540/10684>. Acesso em: 5 dez. 2025.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, p. 143-162, 1999.

BALANÇO DO PNE 2023. Campanha Nacional pelo direito à Educação. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2006. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. Privatização encoberta na educação pública. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162677>. Acesso em: 09 set. 2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Porto Alegre: Penso, 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocesso na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: Crítica Social do Julgamento. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planosubnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.960, de 27 de abril de 2024. Dispõe sobre a função do Professor de Apoio no âmbito da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 27 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14960.html. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Define as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvIS>. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação: 2001-2010. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001. p. 71.

BRASIL. Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora. Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Juiz de Fora: [s.n.], 2017.

BORGES, Maria Eliza Linhares. A reforma da instrução pública no estado de São Paulo (1890–1930). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRITO, Ana Paula Batista da Silva; COSTA, Cassio Vale da; SOUSA, Leila Maria da Costa. Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil. Curitiba: CRV, 2019.

CARVALHO, Floraci Mariano de; FARIAS, André Leite de; BRITO, Renato de Oliveira. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, e15210515218, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15218/13972>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CASAGRANDE, A. L.; MAIESKI, A.; ALONSO, K. M. Tecnologias digitais na educação pós-pandemia e educação híbrida: efeitos, lições e possibilidades. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 10, 2023.

DAVIS, C. L. F. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 34, p. 1-104, 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DOS SANTOS NETO, M. B.; ARAÚJO, E. de J. Formação continuada de professores pós-pandemia de covid-19: uma análise dos impactos e desafios na prática docente. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 10, e025001, p. 1-21, 2025. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1942>>. Acesso em: 13 jan. 2026

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 37–52, jan./jun. 2020. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40/RDE_V14_N30_2020. Acesso em: 23 out. 2025.

FERNANDES, Angelaine Serrat. Formação continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola. 2000. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

FLOR, Cristhiane Carneiro Cunha; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Formação de Professores para a Educação Básica: desafios enfrentados e cenários possíveis. In: BRUNO, Adriana Rocha; SILVA, Judilma Aline Oliveira. **Os processos de docências: transformações e enredadas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. *Quem somos*. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, [S. l.], p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31–62.

JUIZ DE FORA (Município). Secretaria de Educação. *Diálogos Formativos 2021: programação*. Juiz de Fora, 2021.

Lei nº 13.502, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Juiz de Fora, MG, 28 mar. 2017. Link de acesso em: <https://www.camarajf.mg.gov.br/sal/norma.php?njt=LEI&njn=13502&njc=> Acesso em: 05 out 2025

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos et al. *Organização e gestão da escola*. Teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. Formação: Qual o papel dos professores neste processo. In: **Formação Continuada e pesquisa Colaborativa:** Tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 103-117.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. [Tese/Dissertação].

MARTINS, [Nome Omissio]. O exercício da docência no contexto de pandemia. 2023. [Referência incompleta].

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda da OCDE para a Educação: A formação do professor. In: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: Do século XX ao século XXI. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 2, p. 85-103, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3269/1717>. Acesso em: 5 dez. 2025.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. [S. l.: s. n.]. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf. Acesso em: 12 out. 2025.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-251.

PILETTI, Claudino. Filosofia da Educação. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Resolução CNE/CP nº 1/2020 para formação continuada e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (alterada em 2024)

SANTOS, Juciene Aparecida dos; SOUZA, Rosa Fátima de. A educação jesuítica no Brasil colonial e o Ratio Studiorum. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 19, p. 1-20, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, L. R. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 359–378, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5272. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SOUZA DE CASTRO, Estela; LOPES, Julia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 111-137, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74047/40472>. Acesso em: 5 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Patrícia Magalhães; AMORIM, Ivonete Barreto de. Formação continuada em serviço de professores: princípios, conceitos e desafios das políticas. *Revista Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 112–129, set./dez. 2019.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES: FORMAÇÃO CONTINUADA****I – Perfil profissional**

1. Qual é o seu gênero?

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Qual é a sua faixa etária?

☐ 18 a 24 anos

☐ 25 a 34 anos

☐ 35 a 44 anos

☐ 45 a 54 anos

☐ 55 a 64 anos

☐ 65 anos ou mais

3. Qual é o seu último nível de formação?

☐ Curso Normal Médio

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

4. Tempo de atuação como docente: _____

Nível de ensino em que atua:

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental

5. No período de 2022/2º, ao realizar curso no Centro de Formação de Professores, seu vínculo com a rede municipal era:

☐ Contratado

☐ Efetivo

☐ Outro: _____

6. Nome do curso realizado:

II – Percepção sobre a formação continuada durante a pandemia

1. Como você avalia as oportunidades de formação continuada oferecidas pelo Centro de Formação de Professores durante a pandemia de Covid-19?

- ☐ Satisfatórias
☐ Insatisfatórias
☐ Não houve oferta
-

2. Os cursos oferecidos pelo Centro de Formação de Professores ocorreram em quais formatos durante a pandemia?

(Marque todos os que se aplicam)

- ☐ Cursos on-line
☐ Webinários (lives, vídeos em canais do *YouTube*)
☐ Grupos de discussão (via Google Meet)
☐ Oficinas
☐ Outros: _____
-

3. Você enfrentou dificuldades para participar dessas formações?

- ☐ Sim
☐ Não
-

4. Em caso afirmativo, quais dificuldades enfrentou?

- ☐ Falta de tempo
☐ Problemas de acesso à internet
☐ Falta de recursos tecnológicos
☐ Outros: _____
-

III – Impacto da pandemia na prática docente

1. A formação continuada durante a pandemia contribuiu para sua adaptação ao ensino remoto? Explique brevemente.

2. Houve apoio institucional para a integração de ferramentas digitais ao ensino?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente
-

3. Em caso afirmativo, de que forma esse apoio foi oferecido?

- ☐ Treinamentos presenciais
☐ Treinamentos on-line
☐ Suporte técnico
☐ Outros: _____
-

IV – Formação continuada pós-pandemia

1. Você realizou ou está realizando alguma formação no Centro de Formação de Professores após o período da pandemia?

- ☐ Sim
☐ Não
-

2. Em caso afirmativo, como você avalia essa formação?

- ☐ Excelente
☐ Boa
☐ Regular
☐ Insatisfatória
-

3. Você percebeu mudanças nas propostas formativas do Centro de Formação de Professores após a pandemia?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei responder
-

4. Em caso afirmativo, quais foram essas mudanças? Explique brevemente.

5. Nas formações ofertadas após a pandemia, houve maior ênfase em temas como tecnologias digitais ou práticas pedagógicas híbridas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

V – Perspectivas e necessidades formativas

1. Quais temas você considera prioritários para as formações futuras?

☐ Tecnologias digitais no ensino

☐ Práticas pedagógicas inovadoras (alfabetização, matemática, entre outras)

☐ Gestão de sala de aula

☐ Inclusão e diversidade

☐ Saúde mental e bem-estar

☐ Outros: _____

2. Como a formação continuada pode ser aprimorada para atender às demandas do ensino no período pós-pandemia?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FORMADORES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PÓS-PANDEMIA

Objetivo:

Compreender as intenções subjacentes às formações continuadas oferecidas, os critérios adotados para a elaboração dos cursos mais inscritos e a articulação com as políticas educacionais vigentes, conforme as diretrizes da **LDB, PNE e PME**.

1. Introdução

- Apresentação do pesquisador e objetivos da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e o uso das informações coletadas.
- Solicitação de autorização para gravação (se necessário).

2. Perfil Profissional do Entrevistado

- Qual é sua formação acadêmica e experiência profissional na área da educação?
- Há quanto tempo você atua como instrutor em cursos de formação continuada?
- Quais foram seus principais papéis na elaboração e condução dos cursos oferecidos no período pós-pandemia?

3. Intenções e Motivações para a Promoção dos Cursos

- Quais foram os principais motivos para a oferta dos cursos de formação continuada durante e após a pandemia?
- Houve uma demanda específica dos professores ou das instituições de ensino para esses temas?
- Como os desafios enfrentados pelos professores durante o ensino remoto influenciaram a escolha das disciplinas oferecidas?

4. Critérios de Elaboração dos Cursos

- Quais fatores foram considerados na definição dos temas e conteúdos dos cursos?
- Como as diretrizes da LDB, PNE e PME influenciaram a construção das propostas formativas?
- Houve articulação com políticas educacionais locais ou nacionais para a elaboração dos cursos?

5. Desafios Enfrentados

- Quais foram os maiores desafios ao planejar e ministrar esses cursos no período pós-pandemia?
- Houve resistência ou dificuldades por parte dos professores em aderir às novas formações?
- Como foram abordadas questões relacionadas à integração de tecnologias e práticas do ensino remoto?

6. Articulação com Outras Esferas Políticas e Educacionais

- Os cursos tiveram apoio de outras entidades ou órgãos educacionais?
- Como você vê o papel das formações continuadas na implementação das políticas educacionais pós-pandemia?

7. Reflexões e Perspectivas

- Quais aspectos das formações continuadas você acredita que devem ser mantidos?
- Que sugestões você teria para melhorar os processos formativos futuros?
- Como os cursos de formação continuada podem continuar contribuindo para o fortalecimento da educação básica no contexto atual?

8. Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Pergunta sobre qualquer informação adicional que o entrevistado deseja compartilhar.

- Reafirmação da importância da contribuição do entrevistado para a pesquisa.

Este roteiro orienta a coleta de informações para uma análise detalhada e contextualizada dos cursos de formação continuada, promovendo uma compreensão crítica das estratégias adotadas no período pós-pandemia.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) DO CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PÓS-PANDEMIA

Objetivo: Compreender as intenções institucionais e estratégias adotadas pelo CFP na oferta de cursos de formação continuada no período pós-pandemia, os critérios de elaboração dos cursos mais demandados, e a articulação com as políticas educacionais vigentes, conforme diretrizes da LDB, PNE e PME a partir da visão do coordenador(a) do Centro de Formação de Professores (CFP).

1 INTRODUÇÃO

- Apresentação do pesquisador e objetivos da entrevista.
- Explicação sobre a confidencialidade e o uso das informações coletadas.
- Solicitação de autorização para gravação (se necessário).

2 PERFIL PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

- Qual é sua formação acadêmica e experiência na área de educação?
- Há quanto tempo você atua na coordenação do CFP?
- Quais são suas principais atribuições como coordenador(a) do Centro de Formação?

3 INTENÇÕES E MOTIVAÇÕES INSTITUCIONAIS

- Quais foram os principais objetivos do CFP ao organizar os cursos de formação continuada durante e após a pandemia?
- As temáticas oferecidas foram definidas a partir de demandas dos professores, das escolas ou de políticas institucionais?
- De que forma os impactos da pandemia influenciaram a definição de prioridades formativas no CFP?

4 CRITÉRIOS DE ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS

- Quais foram os principais critérios utilizados para selecionar os temas e formatos dos cursos?
- Como a equipe do CFP considera as diretrizes da LDB, do PNE e do PME no planejamento dos cursos?
- Houve articulação com a Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos para definir os conteúdos formativos?

5 DESAFIOS NA COORDENAÇÃO DAS FORMAÇÕES

- Quais foram os maiores desafios enfrentados pelo CFP na organização das formações pós-pandemia?
- Houve dificuldades na adesão dos professores aos cursos ofertados? Quais estratégias foram adotadas para ampliar o engajamento?
- Como o CFP lidou com a incorporação das tecnologias digitais nos processos formativos?

6 ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL E POLÍTICA

- O CFP estabeleceu parcerias com universidades, institutos, redes de formação ou outras entidades educacionais?
- Como o CFP tem contribuído para a implementação das metas do PNE e do PME no município?
- Qual é, na sua avaliação, o papel estratégico do CFP na valorização e profissionalização docente?

7 AVALIAÇÃO, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

- Quais práticas e estratégias formativas implementadas no período pós-pandemia você considera mais relevantes e deseja manter?

- Quais aspectos precisam ser revistos ou aprimorados nos próximos ciclos formativos?
- Que caminhos você vislumbra para o fortalecimento da formação continuada no município nos próximos anos?

APÊNDICE D

Ações Formativas da programação de 2024

Ação Formativa	Eixo	Parceiros	Modalidade	Plataforma Utilizada/Local da formação
CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)	Alfabetização	MEC	Híbrida	Não especificado
ESCRITA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA	Alfabetização	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Híbrida	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras), Google Meet e Google Sala de Aula
PRÁTICAS DE LINGUAGENS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS	Alfabetização	Curso promovido pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), por meio da Secretaria de Educação (SE), em parceria com o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (PROFLETRAS/UFJF).	Online	Google Meet e Google Sala de Aula.
DIÁLOGOS FORMATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	Alfabetização	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras), Google Meet e Google Sala de Aula
REGISTRAR AS VIVÊNCIAS: OLHARES SOBRE A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Alfabetização	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras) e Google Sala de Aula
I SEMINÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO	Alfabetização	Seminário promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Canal da Secretaria de Educação no <i>YouTube</i> Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar
SEMINÁRIO LÊMUNDO	Alfabetização	Seminário promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Canal da Secretaria de Educação no <i>YouTube</i> Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMPLIANDO OLHARES, RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras), Google Meet e Google Sala de Aula
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ANTIRRACISTAS: FORMAÇÃO DE EDUCADORES	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Google Meet e Google Sala de Aula
RODA QUE RODA: EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Google Meet e Google Sala de Aula
III FORMAÇÃO INTERSECCIONAL: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS ESCOLAS E CRECHES	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Online	Google Meet e Google Sala de Aula.
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: DOS FUNDAMENTOS À OFERTA DE UMA ALIMENTAÇÃO SEGURA E SAUDÁVEL	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Híbrida	Auditório do 1º andar no prédio sede da PJF (Av. Brasil, nº. 2001, Centro).
A VIVÊNCIA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Híbrida	CAEE Sudeste (Rua da Bahia, nº. 150, Poço Rico).
ESCOLA SEGURA	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), por meio da Secretaria de Educação (SE), em parceria com a Faculdade de Enfermagem (FACENF) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Híbrido	Google Meet e Faculdade de Enfermagem (FACENF) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) [Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro.
ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: REFLEXÕES A	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), por meio da Secretaria de Educação (SE), em parceria com o	Online	Google Meet e Google Sala de Aula

RESPEITO DA PRÁTICA DOCENTE		Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), coordenado pelo Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, com o apoio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UFJF).		
LIBRAS I	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras).
PRÁTICA DE LIBRAS POR IMERSÃO	Educação Inclusiva	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras).
II SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	Educação Inclusiva	Seminário promovido pela Secretaria de Educação(SE)da Prefeitura Juiz de Fora(PJF).	Não especificado	Não especificado
GRUPO DE ESTUDOS DE ARTE E CULTURA	Literarte	Grupo Estudos promovido pela Secretaria de Educação(SE)da Prefeitura Juiz de Fora(PJF).	Híbrido	Anfiteatro João Carriço (Av. Barão do Rio Branco, nº. 2234 – Parque Halfeld, prédio da Funalfa)
LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS I	Literarte	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Presencial	Centro Cultural Pró-Música UFJF (Avenida Barão do Rio Branco, nº. 2329, Centro).
LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS II	Literarte	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Presencial	Centro Cultural Pró-Música UFJF (Avenida Barão do Rio Branco, nº. 2329, Centro).
GRUPO DE ESTUDOS SALA DE LEITURA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	Literarte	Grupo de Estudos promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) em parceria com a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).	Híbrido	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras) e Google Sala de Aula
GRUPO DE ESTUDOS SALA DE	Literarte	Grupo Estudos promovido pela Secretaria de	Híbrido	Centro de Formação do Professor(Rua

LEITURA ANOS FINAIS		Educação(SE)da Prefeitura Juiz de Fora(PJF).		Halfeld,nº.1400,Pain eiras)e Google Sala de Aula
CARAVANA DE HISTÓRIAS	Literarte	Curso promovido pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF).	Presencial	Museu do Crédito Real (Avenida Getúlio Vargas, nº. 455, Centro).
3º LITERARTE	Literarte	Não especificado	Presencial	Teatro Paschoal Carlos Magno (Rua Gilberto de Alencar, nº. 1, Centro).
11ª DANÇA DA ESCOLA NO CALÇADÃO	Literarte	Dia Internacional da Dança – criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)	Presencial	Calçadão da Rua Halfeld, Centro
5º ENCONTRO DE TEATRO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS	Literarte	Não especificado	Presencial	Nas escolas da rede
GRUPO DE ESTUDOS MÍDIA E EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS	TDIC	Grupo Estudos promovido pela Secretaria de Educação(SE)da Prefeitura Juiz de Fora(PJF)	Online	Google Meet e Google Sala de Aula
O USO DA PLATAFORMA CANVA NA EDUCAÇÃO	TDIC	Oficina promovida pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Google Meet, Google Sala de Aula e Canvas
OFICINA MESA EDUCACIONAL ALFABETO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	TDIC	Oficina promovida pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Presencial	Centro de Formação do Professor (Rua Halfeld, nº. 1400, Paineiras).
FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADAS À EDUCAÇÃO	TDIC	Oficina promovida pela Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)	Online	Google Meet e Google Sala de Aula.
5º SEMINÁRIO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA	TDIC	Seminário promovido pela Secretaria de Educação(SE)da Prefeitura Juiz de Fora(PJF).	Online	Google Meet.

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir das informações disponíveis na ação formativa “Ações Formativas, 2024 “(2025)