

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO CAMPUS
DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO – URI/FW

AMANDA LIMA RIBEIRO FLÁVIO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE:
TENSÕES ENTRE REGULAÇÃO E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM
MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS/MT
2026

AMANDA LIMA RIBEIRO FLÁVIO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE:
TENSÕES ENTRE REGULAÇÃO E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM
MATO GROSSO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado em Educação, da Universidade
Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.
Orientador: Prof. Dr. Daniel Pulcherio
Fensterseifer.

RONDONÓPOLIS/MT
2026

AMANDA LIMA RIBEIRO FLAVIO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE:
TENSÕES ENTRE REGULAÇÃO E (DE) FORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM
MATO GROSSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Integrada Regional como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Frederico Westphalen, abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Prof^ª. Dr^a. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Universidade federal da Paraíba UFPB/PA

Prof. Dr. Cesar Riboli
Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Eterno por me proporcionar o privilégio de galgar um degrau a mais na minha vida acadêmica.

Ao meu querido esposo, por me incentivar do início ao fim e alcançar o êxito que tanto almejei ao longo da profissão e desse período de pesquisa.

A mim mesma, por superar desafios árduos e imensuráveis durante esse percurso de estudo.

À URI por me proporcionar a oportunidade de estudos de forma síncrona e assíncrona, me realizar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer. Pessoa que muito me influenciou academicamente e humanamente, a partir das orientações sempre deixou claro que pessoas valem mais do que coisas.

À Banca Examinadora na pessoa da Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra Prof. Dr. Cesar Riboli pela HONRA de fazerem parte da banca.

À amiga Andréia Cristiane de Oliveira, minha sincera gratidão pelo incentivo e pela inspiração que despertaram em mim o desejo de seguir a trajetória acadêmica. Este mestrado também carrega muito da sua influência.

RESUMO

Este estudo analisa as políticas públicas de formação continuada de professores no contexto das reformas educacionais contemporâneas em Mato Grosso, com ênfase em suas implicações para a autonomia do trabalho docente. Parte-se do entendimento de que essas políticas têm sido fortalecidas como estratégias de qualificação profissional e melhoria da educação básica, mas também podem assumir funções regulatórias que orientam práticas pedagógicas e redefinem a atuação docente. A pesquisa busca responder à seguinte questão: a política de formação continuada para professores pedagogos das escolas estaduais ofertada pelo Estado de Mato Grosso potencializa ou lesiona o princípio da autonomia didática? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise documental. A coleta de dados compreendeu a revisão da literatura sobre políticas públicas educacionais, formação continuada e autonomia docente, bem como a análise das ementas dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), no período de 2023 a 2025. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, organizados em categorias definidas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa. O objetivo geral consiste em analisar as implicações da política de formação continuada da SEDUC-MT na autonomia docente, identificando se esses processos dialogam com as necessidades reais da escola ou se configuram como mecanismos de regulação do trabalho docente. Como objetivos específicos, propõe-se: a) mapear os documentos legais e as diretrizes da formação continuada no Estado de Mato Grosso, com destaque para o Plano Estadual de Educação (PEE-MT) e as normativas da SEDUC-MT; b) identificar, nas ementas e materiais formativos, as concepções de docência presentes; e c) analisar como a política contemporânea de formação docente incide sobre o trabalho pedagógico, contribuindo para a problematização dessa realidade educacional. O levantamento bibliográfico revelou a densidade teórica do tema, a diversidade de abordagens e os múltiplos fatores envolvidos, justificando a relevância da pesquisa. O embasamento teórico fundamenta-se nos conceitos relacionados às políticas públicas, à formação de professores e à autonomia docente. Os estudos mapeados evidenciam a necessidade de ampliação do debate acadêmico e institucional acerca das políticas de formação continuada de professores, especialmente no que se refere à sua reformulação frente às demandas contemporâneas da educação. Os resultados da pesquisa sugerem que a política de formação continuada da SEDUC-MT apresenta um caráter ambivalente: por um lado, potencializa a autonomia ao oferecer subsídios formativos que podem ampliar o repertório pedagógico dos professores e fortalecer sua capacidade de intervenção didática; por outro, pode também limitar essa autonomia quando se orienta predominantemente por perspectivas normativas, técnico-instrumentais e alinhadas às lógicas de performatividade, reduzindo os espaços de construção coletiva do saber docente e de participação ativa dos professores nos processos formativos. Espera-se que a pesquisa contribua com subsídios teóricos para pesquisadores, profissionais da educação e formuladores de políticas públicas, com vistas ao aprimoramento das políticas de formação docente no Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: políticas públicas; formação de professores; autonomia docente.

ABSTRACT

This study analyzes public policies for continuing teacher education within the context of contemporary educational reforms in the state of Mato Grosso, Brazil, emphasizing their implications for teacher autonomy. It is based on the understanding that these policies have been strengthened as strategies for professional development and the improvement of basic education; however, they may also assume regulatory functions that shape pedagogical practices and redefine teachers' professional work. The study seeks to answer the following research question: Does the continuing education policy offered by the State of Mato Grosso to pedagogical coordinators working in state schools strengthen or undermine the principle of pedagogical autonomy? This is a qualitative, exploratory study developed through a bibliographic review and documentary analysis. Data collection comprised a review of the literature on educational public policies, continuing teacher education, and teacher autonomy, as well as the analysis of the syllabi of continuing education courses offered by the Mato Grosso State Department of Education (SEDUC-MT) between 2023 and 2025. The data were analyzed using content analysis and organized into categories defined according to the theoretical framework and the research objectives. The general objective was to analyze the implications of SEDUC-MT's continuing education policy for teacher autonomy, identifying whether these processes address the actual needs of schools or function as mechanisms for regulating teachers' work. The specific objectives were: (a) to map the legal documents and guidelines governing continuing education in the state of Mato Grosso, with emphasis on the State Education Plan (PEE-MT) and SEDUC-MT regulations; (b) to identify the conceptions of teaching embedded in the course syllabi and training materials; and (c) to analyze how the contemporary teacher education policy affects pedagogical work, thereby contributing to a critical understanding of this educational reality. The bibliographic review revealed the theoretical complexity of the topic, the diversity of approaches, and the multiple factors involved, thus reinforcing the relevance of this research. The theoretical framework is grounded in concepts related to public policies, teacher education, and teacher autonomy. The studies reviewed highlight the need to expand academic and institutional debate on continuing teacher education policies, particularly regarding their reformulation in response to the contemporary demands of education. The research findings suggest that SEDUC-MT's continuing education policy has an ambivalent character: on the one hand, it fosters teacher autonomy by providing educational support that may broaden teachers' pedagogical repertoire and strengthen their capacity for instructional decision-making; on the other hand, it may also restrict such autonomy when predominantly guided by normative, technical-instrumental, and performativity-oriented perspectives, thereby reducing opportunities for the collective construction of professional knowledge and for teachers' active participation in continuing education processes. It is expected that this study will provide theoretical support for researchers, education professionals, and public policymakers, contributing to the improvement of teacher education policies in the state of Mato Grosso.

Keywords: public policies; teacher education; teacher autonomy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Mapeamento geral.....	18
Tabela 2 – Mapeamento das temáticas – Políticas públicas de formação.....	27
Tabela 3 – Mapeamento das temáticas – Autonomia docente.....	28
Tabela 4 – Mapeamento das temáticas – Formação continuada de professores.....	28
Tabela 5 – Dimensões analíticas.....	46
Tabela 6 – Principais documentos que norteiam políticas de formação no Brasil....	48
Tabela 7- Sistematização das ementas analisadas.....	80
Tabela 8: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	81
Tabela 9: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	81
Tabela 10: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	82
Tabela 11: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	82
Tabela 12: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	82
Tabela 13: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	83
Tabela 14: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	83
Tabela 15: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	84
Tabela 16: Continuação - Sistematização das ementas analisadas.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	15
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	37
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE.....	42
4.1 Políticas públicas educacionais e as reformas na educação contemporânea.....	42
4.2 Políticas de formação de professores no contexto das políticas educacionais.....	49
4.3 Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional.....	52
4.4 Autonomia docente no contexto das políticas educacionais.....	54
4.5 Políticas educacionais e a regulação do trabalho.....	56
4.6 A formação continuada entre a autonomia e a regulação docente.....	59
5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-MT: CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO.....	62
6 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NA AUTONOMIA DOCENTE.....	66
6.1 Autonomia docente como categoria de análise.....	68
6.7 A formação continuada como dispositivo de regulação do trabalho docente.....	70
7 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE MATO GROSSO.....	72
8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação, cujo tema é “Políticas públicas de formação continuada e autonomia docente: tensões entre regulação e (de) formação do trabalho docente em Mato Grosso” situa-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões URI, da cidade de Frederico Westphalen no Rio Grande do Sul, a qual tem sua temática discutida e pesquisada pelo grupo de pesquisa da referida universidade.

Haja vista que a história investigativa do Programa de Mestrado da URI tem catalogado trabalhos referentes à linha de pesquisa, por se tratar de um tema de alta relevância, tornou-se necessário abordar esse assunto, em contrapartida, é também uma exigência do Curso de Mestrado da referida universidade, posto que há necessidade de dar continuidade às pesquisas, que são importantíssimas e poderão contribuir à construção do conhecimento e, conseqüentemente, com a melhoria e qualidade do ensino e aprendizado nas instituições de ensino. Apresenta-se como motivação para este estudo, além do interesse em aprofundar a discussão sobre essa temática, justifica-se também a partir da atuação da pesquisadora como pedagoga efetiva do Estado. Ao longo da trajetória profissional, especialmente nos últimos dois anos (2024 e 2025), parece haver uma insatisfação do grupo dos profissionais pedagogos em relação à política de formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso.

Observa-se expressas mudanças no modo em que as formações acontecem somados à cultura da capacitação, impulsionadas pela política de formação estadual. Percebe-se que há uma expressiva redução da atuação do professor como protagonista na produção de saberes neste modelo de formação implementado, tendo em vista que, ao cumprir com a agenda formativa o pedagogo é impulsionado a ser eficiente e preocupar-se com os índices de qualidade do ensino. A utilização da expressão (de)formação no título deste estudo não se constitui como mero recurso gráfico, mas como uma escolha analítica intencional. Busca-se evidenciar a ambivalência presente nas políticas de formação continuada docente que, ao mesmo tempo em que se propõem a promover o desenvolvimento profissional dos

professores, também podem operar como mecanismos de regulação, padronização e controle do trabalho docente. Nesse sentido, a ideia (de)formação expressa a tensão entre processos que potencialmente contribuem para a autonomia profissional e aqueles que podem produzir processos de conformação ou até de deformação da prática docente.

Sabe-se que políticas públicas para a formação de professores desempenham um papel crucial na produção de saberes entre professores e estudantes. Deste modo, não há como discutir produção de conhecimento na contemporaneidade sem falar da atuação dos professores e do seu processo de formação. Alguns princípios devem ser levados em consideração quando na elaboração e execução dessas políticas, tais como a autonomia didática do docente e a articulação entre a realidade/necessidades formativas. Isso implica em pensar algumas consequências do processo (de) formação e na responsabilidade que o Estado possui, com vistas a promoção de políticas de formação que oportunizem reflexões ancoradas na prática docente. Nesse rumo, ancorando-se na problemática, surge a seguinte e necessária questão problema: A política de formação continuada para professores pedagogos das escolas estaduais ofertada pelo Estado de Mato Grosso potencializa ou lesiona o princípio da autonomia didática?

Essas reflexões iniciais nos levam a considerar o peso das políticas públicas educacionais, sua relação com a formação continuada e a autonomia docente. Entretanto, a priori, cabe brevemente explicitar acerca de política pública e seu processo de elaboração. É impossível considerar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra. (BONETI, 2006). Ante o exposto entende-se que há forte concentração de diferentes segmentos sociais, em especial, a classe dominante em seu processo de elaboração, uma vez que há interesses econômicos passíveis de expansão. Desse modo, a pesquisa em questão tem como objetivo geral: analisar as implicações da política de formação continuada da Seduc-MT na autonomia docente, identificando se esses processos dialogam com as necessidades reais da escola ou se configuram como mecanismos de regulação do trabalho docente. Os objetivos específicos propõem: mapear os documentos legais e as diretrizes da formação continuada no Estado de Mato Grosso, com destaque para

o PEE-MT e as normativas da Seduc-MT; identificar, nas ementas e materiais formativos, as concepções de docência presentes; e analisar como a política contemporânea de formação docente incide sobre o trabalho pedagógico, contribuindo para a problematização dessa realidade educacional.

As exigências sutis impostas pelas políticas educacionais atuais que se traduzem na intensificação das demandas pedagógicas, configuram um contexto de tensão permanente entre o ideal de formação e a realidade vivida nas escolas. Autores como Nóvoa (1992) e Pimenta (2002) destacam que a docência, enquanto prática social e política, depende de condições estruturais que sustentem a autonomia e o reconhecimento profissional do professor. Quando essas condições são fragilizadas, o processo formativo perde seu sentido emancipador e passa a operar sob uma lógica de controle e responsabilização individual. Nesse mesmo sentido, Ball e Mainardes (2011) apontam que as políticas públicas, ao privilegiarem indicadores de desempenho e resultados mensuráveis, acabam por reduzir a complexidade do trabalho docente, desconsiderando suas dimensões humanas e contextuais. Diante disso, torna-se imprescindível repensar o papel das políticas públicas e revisar os marcos legais que orientam a formação e a atuação dos professores, de modo a contemplar suas reais necessidades e angústias. A revisão dessas políticas deve buscar a valorização efetiva da docência, garantindo espaços de reflexão crítica, formação continuada contextualizada e autonomia profissional. Somente a partir de políticas educacionais que reconheçam o professor como sujeito de saber e de transformação será possível enfrentar a crise que marca o exercício docente atualmente. Nessa perspectiva, a discussão sobre a autonomia docente deve ser compreendida como elemento central da valorização na formulação das políticas de formação.

Para Nóvoa (1992), a autonomia do professor não se reduz à liberdade individual de agir, mas está vinculada à capacidade coletiva da profissão de “reconstruir-se permanentemente como um espaço de saber, de ética e de intervenção social”. O autor nos provoca a pensar que, políticas que ignoram essa dimensão tendem a enfraquecer a identidade docente e a submeter o professor a lógicas burocráticas de controle. De igual modo, Pimenta (2002) defende que a formação e a prática docente devem ser orientadas por uma perspectiva crítica e

reflexiva, na qual o professor seja reconhecido como sujeito histórico e intelectual, e não mero executor de políticas alheias à sua realidade. Sob essa ótica, a responsabilização do Estado torna-se condição indispensável para a consolidação de uma política pública que assegure a autonomia e a dignidade profissional dos educadores.

Contreras (2002), diz que “a autonomia do professor não é um atributo individual, mas uma construção coletiva que se realiza nas práticas, nas relações e nas condições institucionais que permitem ao docente participar ativamente das decisões sobre o ensino e a escola”. Esse conceito propõe uma compreensão que ultrapassa a ideia de liberdade individual e se inscreve na dimensão ética e política da profissão docente. Para este autor, a autonomia não se restringe à capacidade do professor de tomar decisões isoladamente, mas envolve o reconhecimento de sua participação ativa nos processos de construção curricular, nas decisões pedagógicas e na transformação das práticas educativas.

Em relação às políticas públicas, Ball (2011) diz que a intensificação de políticas baseadas em desempenho e resultados cria “regimes de performatividade” que deslocam a responsabilidade coletiva para o âmbito individual, transformando o professor em gestor de metas e indicadores. Mainardes (2018) argumenta que as políticas educacionais precisam ser compreendidas dentro de um ciclo de formulação e implementação em que diferentes atores — entre eles o Estado, as instituições e os docentes — compartilham responsabilidades e poderes de decisão.

Boneti (2006) enfatiza que “as políticas públicas não podem ser entendidas como simples desdobramentos da ação estatal, mas como resultantes das disputas, da correlação e de forças e dos interesses que perpassam a sociedade”. Essa compreensão reforça que as políticas de formação docente devem emergir de um diálogo democrático entre Estado e educadores, e não apenas de determinações administrativas ou legais. Reconhecer a autonomia docente implica também exigir do Estado uma postura ética e corresponsável na criação de condições materiais, institucionais e formativas que tornem essa autonomia de fato efetiva.

A presente dissertação está organizada em oito capítulos. O primeiro corresponde à Introdução, na qual são apresentados o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a organização do estudo. O segundo capítulo apresenta o estado do conhecimento, por meio do levantamento e da análise da produção acadêmica relacionada às políticas públicas, à formação continuada e à autonomia docente. O terceiro apresenta os caminhos metodológicos, contemplando a abordagem da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o corpus documental e as categorias de análise.. O quarto capítulo apresenta o referencial teórico, discutindo as políticas públicas educacionais, a formação continuada, a autonomia docente e os processos de regulação do trabalho docente. O quinto capítulo contextualiza a política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), descrevendo sua organização e seus principais fundamentos. O sexto capítulo analisa as implicações dessa política para a autonomia docente, tomando como categorias centrais a autonomia profissional e a formação continuada como dispositivo de regulação do trabalho docente. O sétimo capítulo apresenta a análise da política de formação docente desenvolvida no estado de Mato Grosso, articulando os documentos analisados ao referencial teórico da pesquisa.

O oitavo capítulo descreve os procedimentos adotados para a análise das ementas dos cursos de formação continuada, explicitando os critérios utilizados na interpretação dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais resultados e indicadas possibilidades para estudos futuros. Encerrada esta introdução, e na sequência é apresentado os caminhos metodológicos que orientam a investigação, bem como os fundamentos necessários para a compreensão do percurso científico adotado e das análises desenvolvidas ao longo desta dissertação.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento, conforme definido por Morosini e Fernandes (2014), consiste em uma análise crítica e sistematizada da produção científica de uma determinada área em um período específico. Esse processo compreende a identificação, o levantamento e a organização de produções acadêmicas, como artigos científicos, teses, dissertações e livros, que abordam uma temática comum. Essa análise não apenas permite uma compreensão ampliada do panorama da produção científica, mas também evidencia que o conhecimento acadêmico não se constitui de forma isolada, estando diretamente relacionado às influências do pesquisador, das instituições, dos contextos nacionais e das dinâmicas globais. Nessa perspectiva, conforme destaca Bourdieu (1994), o campo científico configura-se como um espaço social marcado por disputas, relações de poder, monopólios e estratégias, o que revela a complexidade das relações que permeiam esse universo.

Segundo Morosini (2021), a elaboração do Estado do Conhecimento segue um conjunto de etapas estruturadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, que culminam na construção do texto analítico. A etapa da Bibliografia Anotada consiste na seleção dos trabalhos ou pesquisas que comporão o campo de análise, a partir dos descritores definidos. Em seguida, na Bibliografia Sistematizada, realiza-se uma leitura exploratória dos resumos com o objetivo de identificar os estudos mais relevantes para fundamentar a escrita do Estado do Conhecimento. Já a Bibliografia Categorizada tem como finalidade reorganizar o material previamente selecionado, reagrupando-o em categorias criadas com base na análise dos títulos e/ou dos resumos, o que possibilita uma nova abordagem interpretativa. Por fim, após a investigação e revisão dos estudos, procede-se à análise crítica dos textos, discutindo suas contribuições e apresentando sugestões e proposições decorrentes dos achados ao longo da temática pesquisada.

Diante do exposto, desenvolveu-se um estudo na base de dados BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Esse catálogo compila informações provenientes de programas de pós-graduação no Brasil, e é anualmente atualizado com teses e dissertações de programas de pós-graduação de todo o país. O portal serve como uma ferramenta abrangente para busca e consulta, pois contém resumos

relativos a teses e dissertações. É importante frisar que as informações são fornecidas pelos programas de pós-graduação, os quais são responsáveis pela veracidade dos dados. O portal disponibiliza links de universidades reconhecidas como fonte de busca, que ao clicar, o pesquisador é direcionado à página – primária ou secundária, conforme organização da própria plataforma. A escolha da plataforma mencionada como principal portal de pesquisa justifica-se pelo fato de ela oferecer uma perspectiva abrangente sobre a produção científica de mestrandos e doutorandos no Brasil, sendo uma fonte valiosa para identificar tendências, lacunas e novas abordagens em determinada área do conhecimento, o que facilita a busca por pesquisas inéditas, aprofundadas e completas sobre um determinado tema. Considerando que se pretende publicar a presente pesquisa no Brasil, é coerente buscar este espaço significativo e reconhecido e pesquisas que se difunda na geografia nacional.

Para a coleta de dados, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de se identificar o estado do conhecimento sobre a temática. Ressalta-se que essa etapa se deu entre os meses de julho a outubro de 2025. Esse levantamento foi importante porque revelou que, apesar de ser uma temática relevante e estar presente no dia a dia das escolas, há necessidade de mais estudos e revisões sobre o tema. Dessa forma, evidencia-se a relevância desta pesquisa, uma vez que ela pode contribuir para a construção de um referencial teórico sobre a temática, servindo como fonte de apoio e consulta para pesquisadores e profissionais que investigam ou atuam nesse campo de estudo.

Após o levantamento bibliográfico, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, sendo excluídos aqueles que não apresentavam alinhamento com os objetivos desta pesquisa, configurando-se, assim, como critério de inclusão e exclusão. Destaca-se ainda que, além das dissertações e teses identificadas, também foram utilizados como base teórica livros, artigos científicos, legislações e outros materiais pertinentes à temática, visando maior aprofundamento e consistência na análise dos resultados.

O procedimento metodológico adotado para o mapeamento dos dados desta pesquisa baseou-se na utilização dos descritores “Política Pública”, “Autonomia

Docente”, e “Formação Continuada”. Para refinar os resultados, foi empregada a operação booleana*1 “AND”, com o objetivo de garantir que as produções localizadas contemplassem, de forma articulada, as temáticas dos conflitos, da mediação e das políticas públicas no contexto escolar. O filtro aplicado delimitou a busca exclusivamente a dissertações, possibilitando uma análise mais específica e aprofundada sobre a temática investigada. O recorte temporal definido abrange o período de 2020 a 2025, no qual foram identificadas 31 produções entre teses e dissertações, sendo essa delimitação justificada pela perspectiva do estado do conhecimento, com o objetivo de contemplar as produções mais recentes e relevantes da área. Tal recorte favorece uma análise atual e abrangente das pesquisas disponíveis, permitindo uma compreensão mais precisa das tendências e dos avanços no campo das políticas públicas durante esse intervalo de tempo específico.

1 *A operação booleana refere-se a um conjunto de regras lógicas desenvolvidas pelo matemático e lógico George Boole. Essas regras são aplicadas para manipular e combinar conjuntos de informações, usando os operadores lógicos “AND” (E), “OR” (OU) e “NOT” (NÃO). Esses operadores são fundamentais na busca e organização de dados em sistemas de pesquisa, bancos de dados e na lógica de programação.

Tabela 1: Mapeamento Geral

Autor:	Ano:	Universidade de origem:	Título do trabalho:
Jesus	2021	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen	O Papel das escolas do legislativo na formação política e educação para cidadania: Um estudo sobre as atividades da escola do legislativo de Rondonópolis - MT. Rodenil Goncalves de Jesus https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11016933
Scalet	2023	Universidade Católica de Santos	Autonomia docente sob regulação neoliberal: Desafios e perspectivas a partir da prática de professores. Daniella Gardini Scalet https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/8021/1/Daniella%20Gardini%20Scalet.pdf
Centa	2022	Universidade Federal de Santa Maria	Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS. Fernanda Gall Centa Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS Manancial -

			Repositório Digital da UFSM
Costa	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia Docente. Euler Oliveira Cardoso da Costa https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17294
Raulino	2025	Universidade Federal de Santa Catarina	Análise da autonomia docente na Rede Municipal de Ensino de São José/SC com base na Escala de Avaliação da Autonomia Profissional dos Professores. Marly Melo Araújo Raulino https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/265763
Garrido	2024	UMECIT - Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología Panamá	Resultados de la política pública educativa y su impacto en la gestión escolar de las escuelas rurales de Montería Córdoba. Luis Alberto Narváez Garrido https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/421

Fonte: Elaboração da autora.

Souza	2023	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia,	Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente. Mara Rubia Santos Souza https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39038
Araújo	2020	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino Fundamental. Eliane Rose Santos de Araújo https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/18756
Pinto	2025	Universidade Federal de Pelotas	Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia dos professores e processos de resistência e de construção da docência Autônoma. Maria Verônica Roldán Pinto https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/16630

Nicoletti	2024	Universidade Católica de Campinas	Práticas educativas docentes de profissionais de relações públicas: ressignificações da autorregulação com ênfase na autonomia Célia Christina de Almeida Padrecal Nicoletti https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_CAMP_497217e3baff01764719d6d0205cb1b8
Wolff	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Narrativas de professores e professoras de educação física acerca das implicações das políticas educacionais no trabalho docente na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Tatiana Camargo Wolff https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222975
Bernardi	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	“A palo seco” ou autonomia docente na sociedade neoliberal: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre

			Porto Alegre (2017-2020). Guilherme Bardemarker Bernardi https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258646
Oliveira	2024	Universidade de São Paulo	Políticas públicas para o ensino de ciências e a autonomia docente. Josias de Paula Oliveira https://teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-27062025-100013/publico/PED24005_O.pdf
Carvalho	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora	Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e Possibilidades. Ilhiane Rossy de Aquino Carvalho https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_efbf75082dd6c75998cbfd97119447f0
Alvarenga	2023	Universidade Federal do Rio de Janeiro	O coordenador pedagógico na formação continuada baseada na multiplicação por grupos. Fernanda Sanes Alvarenga https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_aa3720bfefea89a76ddc86d6610ece71

Oliveira	2024	Universidade Federal de Juiz de Fora	Encontro de práticas em Ciências e Matemática nos Anos Iniciais - CIMAI - e os processos formativos experienciados pelos Participantes. Jéssica Ferreira de Oliveira https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17294
Reis	2024	Universidade de São Paulo	A formação continuada para professores que ensinam ciências: Novos tempos, velhos problemas. Marina Pereira Reis https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/1/81133/tde-29112024-121304/en.html
Corrêa	2022	Universidade Federal de Juiz de Fora	Os desafios na implementação das diretrizes do Ensino de São Luís- MA Ronald Campos Correa https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_cc9b1fad6838051d4f5b88d98e22c284
Bordignon	2024	Universidade Federal de Santa Maria	Coordenação pedagógica e educação continuada dos professores

			fundamental: realidade ou utopia em Cachoeira do Sul? Andressa Bordignon https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32860
Silva	2023	Universidade Federal do Maranhão	Coordenação pedagógica e formação continuada: um diálogo sobre a proposição de formação contínua na SEMED de Alto Alegre do Pindaré Valda Ribeiro da Cruz Silva https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/5307
Martins	2020	Universidade Federal do Maranhão	A coordenação pedagógica como assessoria de formação continuada: o pensar e o agir na proposição de ações formativas na escola Alexandrina Colins Martins https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_8c34787ed22a26a460acf06f4eaa9a85
Castello	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Do trabalho na escola ao trabalho para e com a escola: as contribuições do assessor pedagógico, sob a ótica do professor, para a formação permanente em contexto de trabalho. Elaine Cristina castello

			https://tede2.pucsp.br/handle/handle/39555
Rego	2021	Universidade Federal do Maranhão	A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e o assessoramento em formação permanente na escola: tecendo proposições. Leila Fernanda Mendes Everton Rego https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_c88caf978825c2955729bd7be59f131a
Rosa	2023	Universidade Estadual de Ponta Grossa	A disciplina Política Educacional em cursos de Pedagogia no Brasil. Gregory Luis Rolim Rosa https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_f8375f3827b5232200b5c5d851cb6eeb
Morais	2022	Universidade Federal de Campina Grande	A nova gestão pública e as redes de influências na política educacional: uma análise da rede municipal de ensino de Campina Grande -

			PB Silvana Cavalcanti Leal Morais https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/28824
Gomes	2022	Universidade Estadual do Ceará	A política educacional no estado do Ceará e a melhoria da aprendizagem associada aos repasses do índice de qualidade da educação. Liduína Maria Gomes https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107108
Cavalcanti	2022	Universidade Estadual de Campinas	Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área Educacional. Paula Arcoverde Cavalcanti http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1343431
Silva	2022	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	O Eclipse da educação: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP. Ellen Braune Reis https://repositorio.unesp.br/entities/publication/88901273-cd4d-4e4c-bfd8-2de747bfce98

Carnaval	2020	Universidade Estadual do Oeste	Coordenação pedagógica: trabalho de articulação e encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos em escolas municipais de Cascavel/PR. Geórgia Stéphanie Kieltika Carnaval https://tede.unioeste.br/handle/tede/5529
Souza	2025	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O assessor pedagógico: narrativas, processos autoformativos e formação continuada. Mônica Cristina de Souza https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/45058
Ramos	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A assessoria pedagógica externa no ensino médio e suas contribuições à formação docente. Cíntia Acioli da Silva https://tede2.pucsp.br/handle/handle/32614?mode=simple

Fonte: Elaboração da autora.

Destaca-se que as pesquisas sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente apresentam uma significativa diversidade quanto às universidades e aos locais de origem dos estudos, contemplando diferentes regiões do Brasil. Essa abrangência geográfica sugere uma representação ampla na análise

desse tema. Ademais, a distribuição das publicações ao longo dos anos indica a continuidade das investigações, evidenciando que a pesquisa sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente permanece como um tema relevante e em constante estudo. A análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com o uso das técnicas de categorização e teorização. Inicialmente, os resultados obtidos no levantamento bibliográfico foram organizados em diferentes categorias, com base nos descritores adotados e em seus respectivos filtros. Em seguida, cada estudo foi analisado com o objetivo de identificar padrões, referenciais teóricos e metodologias empregadas pelos autores.

Durante o processo de categorização, os dados foram organizados a partir de temas recorrentes, o que permitiu identificar tendências e padrões emergentes. Esse procedimento favoreceu uma compreensão mais aprofundada das diferentes abordagens teóricas e metodológicas presentes na literatura sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente. Além disso, o diálogo dessas categorias com teorias relevantes das áreas da educação, sociologia e psicologia contribuiu para enriquecer a análise e proporcionar uma visão mais ampla sobre o tema. Ao mesmo tempo, o processo de teorização consistiu na interpretação dos dados com base em teorias já existentes, com o objetivo de identificar relações, divergências e conexões relevantes.

A literatura referente à políticas públicas de formação continuada e autonomia docente foi analisada em diálogo com outros autores importantes, buscando situar os resultados em um referencial teórico mais abrangente. Assim, a análise não se restringiu à descrição dos dados, mas procurou alcançar uma compreensão mais aprofundada, contribuindo tanto para a produção de conhecimento quanto para a elaboração de conclusões bem fundamentadas. Nesta seção, os dados foram analisados a partir de sua organização em categorias, levando em conta os descritores e seus respectivos filtros. Esse processo de categorização possibilitou a identificação de padrões, tendências e abordagens teóricas presentes na literatura sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente.

Além disso, a análise não se restringiu à simples descrição dos dados, mas promoveu um diálogo entre as categorias identificadas e teorias relevantes das áreas da educação, sociologia e psicologia. Essa abordagem buscou aprofundar a compreensão do tema, enriquecendo a análise com contribuições de diferentes correntes teóricas. Além disso, adotou-se uma perspectiva de contextualização dos dados, interpretando-os à luz das teorias existentes, de modo a estabelecer correlações e identificar conexões relevantes. A variedade de abordagens e perspectivas, evidenciada pelos títulos dos trabalhos e pelas instituições de origem, abrange pedagógicos e sociais, o que reflete a complexidade do tema e a necessidade de diferentes olhares para com o tema pesquisado. Muitos títulos indicam um claro interesse em políticas educacionais, gestão, reformas e impactos institucionais, sugerindo que este é um campo ainda a ser muito explorado. As principais categorias temáticas analisadas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Tabela 2 – Mapeamento das temáticas – Políticas públicas de formação – (foco principal análise das políticas educacionais e seus impactos na formação docente, na gestão escolar, na autonomia dos professores:

1. O Papel das escolas do legislativo na formação política e educação para cidadania
2. Resultados de la política pública educativa y su impacto en la gestión escolar
3. Políticas de formação de professores(as) e suas interfaces com o desenvolvimento da autonomia e da participação docente
4. Efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre o trabalho e a autonomia dos professores
5. Narrativas de professores de educação física acerca das implicações das políticas educacionais
6. Políticas públicas para o ensino de ciências e a autonomia docente
7. A disciplina Política Educacional em cursos de Pedagogia no Brasil
8. A nova gestão pública e as redes de influências na política educacional
9. A política educacional no estado do Ceará e a melhoria da aprendizagem
10. Avaliação de políticas, programas e projetos: uma contribuição para a área educacional
11. O Eclipse da educação: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017

Fonte: Elaboração da autora

Tabela 3 – Mapeamento das temáticas – Autonomia docente - (Trabalhos com foco direto na autonomia profissional, currículo, trabalho docente e neoliberalismo):

1. Autonomia docente sob regulação neoliberal.
2. Autonomia docente no novo ensino médio.
3. O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente.
4. Análise da autonomia docente na Rede Municipal de Ensino de São José/SC.
5. Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente.
6. Práticas educativas docentes de profissionais de relações públicas.
7. A palco seco ou autonomia docente na sociedade neoliberal.

Fonte: Elaboração da autora

Tabela 4 – Mapeamento das temáticas – Formação continuada de professores - (Trabalhos sobre desenvolvimento profissional e processos formativos):

1. Concepções de professores acerca da formação continuada
2. O coordenador pedagógico na formação continuada baseada na multiplicação por grupos
3. Encontro de práticas em Ciências e Matemática – CIMAI
4. A formação continuada para professores que ensinam ciências
5. Os desafios na implementação das diretrizes da formação continuada
6. Coordenação pedagógica e educação continuada dos professores
7. Coordenação pedagógica e formação continuada
8. A coordenação pedagógica como assessoria de formação continuada
9. Do trabalho na escola ao trabalho para e com a escola
10. A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico
11. Coordenação pedagógica: trabalho de articulação
12. O assessor pedagógico: narrativas, processos autoformativos
13. A assessoria pedagógica externa no ensino médio

Fonte: Elaboração da autora.

A literatura selecionada abrange uma variedade de temas relevantes relacionados às políticas públicas. Jesus (2021) enfatiza que o pensamento da necessidade de uma educação voltada à disseminação dos ideais políticos em sua essência e não partidária, deve ser firmada mediante a demanda social apresentada. Ou seja, trata da finalidade social da educação e do seu papel na formação de qualquer cidadão, algo que é diretamente influenciado pelas diretrizes e orientações das políticas educacionais. Já Scalet (2023) entende políticas para formação docente como mecanismos de alinhamento utilizados pelas políticas neoliberais para constituir uma rede de controle do trabalho de professores, por meio de dispositivos reguladores do currículo e da docência. Além disso, política pública é abordada por Centa (2022) como instrumentos de aglutinação de interesses em torno de objetivos comuns, que passam a estruturar uma coletividade de interesses e funcionam como um instrumento de planejamento, racionalização e participação popular.

Costa (2020) busca compreender as implicações da interferência do modelo neoliberal na função do trabalho docente enquanto Raulino (2025) evidencia a autonomia docente como algo a ser visto dentro de um contexto e nunca isolado, ou seja, há relação com políticas públicas educacionais porque a autonomia docente não depende apenas do professor individualmente, mas das condições estruturais criadas por políticas educacionais, como leis, reformas, currículos e modelos de gestão. Garrido (2024) explora o fato de que influência das políticas educacionais é decisiva tanto no ambiente educacional público quanto no privado. Souza (2023) reitera que a formação docente é presente no campo de disputas políticas. Essa variedade de temas sobrealça a abrangência e a relevância sobre políticas públicas voltadas a formação e professores em contextos educacionais diversos.

O estudo da evolução histórica de políticas públicas para formação de professores revela um percurso marcado por transformações importantes nas formas de compreender e abordar esse fenômeno ao longo do tempo. A literatura selecionada destaca - com uma variedade de perspectivas e enfoques que se desenvolveram ao longo das últimas décadas - o fato de que, políticas públicas de formação interferem diretamente na atuação do professor, pois são elas que definem as condições de trabalho.

Wolff (2020) salienta que decisões políticas, às vezes tomadas por pessoas que desconhecem as características do cotidiano escolar, gera descompasso entre o ideal das propostas curriculares oficiais e a implementação destas nas escolas. Essa ótica reflete uma preocupação emergente em transformar as práticas educacionais a partir da revisão de políticas públicas que atendam às reais necessidades formativas dos professores, promovendo uma formação mais contextualizada, crítica e alinhada aos desafios contemporâneos da educação. Percebe-se, a partir da pesquisa de Rosa (2023), a existência de desafios desde a concepção da formação docente no que se refere à compreensão do espaço e da relevância do estudo das políticas públicas.

O estudo revela que esse campo ainda é pouco explorado de forma aprofundada na formação inicial, o que pode dificultar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o papel das políticas educacionais na constituição da profissionalidade docente. As políticas neoliberais, focadas por Moraes (2022) destaca que a globalização e a financeirização do capitalismo implantam uma nova lógica normativa que reorienta políticas e comportamentos. Isso fundamenta a reconfiguração das políticas educacionais e das práticas sociais voltada à eficiência, produtividade e regulação.

No que se refere aos aspectos metodológicos, os estudos analisados evidenciam uma diversidade de abordagens, o que demonstra a complexidade das questões relacionadas políticas públicas de formação. Cada pesquisa utiliza procedimentos metodológicos próprios para investigar diferentes dimensões dessa temática, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre a importância da formulação de políticas que expressem as necessidades reais do contexto educacional. Salienta-se o estudo de Jesus (2021) que empregou uma abordagem abrangente, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. Essa estratégia permitiu uma análise detalhada das atividades desempenhadas pela escola, revelando a intencionalidade dela naquele contexto. Scalet (2023) também realiza estudo bibliográfico e documental onde analisa 15 registros avaliativos produzidos por professores participantes de um curso de formação docente. A escolha possibilitou a compreensão da dinamicidade e da profundidade dos aspectos subjetivos e objetivos do problema de pesquisa. Centa (2022) realizou a pesquisa na perspectiva empírica de natureza qualitativa. O estudo envolveu coleta de informação por meio de entrevistas. Essa estratégia propiciou uma avaliação abrangente das formas que a

autonomia docente de desenvolve em elementos como, estratégias, ações e decisões.

Costa (2020) optou pela análise documental e da pesquisa empírica no campo, utilizando o método do materialismo histórico-dialético para formar as conclusões.

O uso desse método possibilitou uma compreensão mais profunda dos impactos da lógica mercadológica na educação pública para os docentes. A abordagem quantitativa foi utilizada por Raulino (2025), por meio técnicas estatísticas, como estatística descritiva e análise fatorial enfatizou os desafios significativos em relação à autonomia docente na rede municipal de ensino de São José, em Santa Catarina. Essa pesquisa foi essencial para aprofundar conceitos e indicou ausência de autonomia na atuação docente. Souza (2023) utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para a coleta e análise de dados. A estruturação em capítulos permitiu uma análise detalhada sobre o desenvolvimento da autonomia e da participação docente. Cada estudo apresenta uma abordagem metodológica própria, alinhada aos seus objetivos específicos, contribuindo para a compreensão da importância da elaboração de políticas públicas que fortaleçam a autonomia e a prática pedagógica. Essa pluralidade metodológica reforça a consistência e a relevância dos resultados obtidos, ampliando as contribuições para o campo de estudos sobre o impacto das decisões políticas na educação.

O estudo de Araújo (2020) intitulado: “Professor, que currículo é esse? Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental” aborda os saberes, a formação e a autonomia docente na produção curricular em escolas da rede municipal de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Foi utilizado uma abordagem qualitativa pela possibilidade de se atribuir interpretações de natureza subjetiva ao estudo realizado. A pesquisa aponta o contingenciamento da autonomia dos professores e a relevância do exercício da autonomia no cotidiano das escolas para a construção dos saberes e da identidade profissional docente. A pesquisa de Pinto (2025) analisou os efeitos das políticas educacionais sobre o trabalho e a autonomia docente.

O estudo foi empírico a partir de um estudo de caso realizado com professores atuantes em uma escola de educação básica da rede pública estadual de ensino, situada no município de Pelotas/RS. O trabalho refletiu sobre o contexto político, social e econômico da educação, especialmente diante da influência da lógica do capital. A tese de Nicoletti (2024) propôs analisar as concepções e os aspectos das práticas educativas adotadas por diversas IES. A pesquisa explorou dados quantitativos, a partir de instrumentos como o questionário e entrevista estruturada. A tese de Bernardi (2021) apresentou por meio do trabalho de campo o impacto de políticas de privatização e terceirização de serviços educacionais tem efeito direto na autonomia docente. Oliveira (2024) adotou uma abordagem qualitativa para compreender o processo de elaboração e implementação das políticas educacionais voltadas para o letramento científico por meio do ensino de ciências. A principal conclusão do trabalho é que a falta de autonomia docente no processo de implementação de uma política educacional, mostra-se decisiva como um dos principais obstáculos para que elas se estabeleçam de modo efetivo.

Morais (2022) frisa o caráter gerencialista presente nas políticas educacionais bem como a crescente influência e atuação de instituições privadas participando dessas políticas. Nessa perspectiva, buscou compreender como isso reforça a racionalidade neoliberal e a lógica gerencialista, na gestão educacional em Campina Grande - PB. A pesquisa de Gomes (2022) se atenta à política de responsabilização ao pesquisar modificações substantivas na infraestrutura das escolas e nas condições de trabalho docente a partir de redistribuição da cota-parte do ICMS vinculado aos resultados escolares, bem como descortina o fato de que, nos municípios onde a pesquisa foi realizada, os gestores apresentam um entendimento muito precário ou completo desconhecimento sobre a redistribuição do ICMS. Aqui há uma oportunidade de investigar mais profundamente o fato de que, se os recursos são redistribuídos conforme os resultados, escolas com menor desempenho podem receber menos investimentos, o que pode agravar problemas de infraestrutura e afetar diretamente o trabalho docente, criando um ciclo de desigualdade entre escolas.

Carvalho (2021) tratou a temática da política de formação continuada proposta pela rede pública municipal de educação visando analisar a percepção dos professores de matemática a esse respeito. O método utilizado foi o qualitativo e constatou-se, por meio das análises dos dados coletados, que a formação continuada está alheia às necessidades individuais dos professores e baseia-se num modelo de racionalidade técnica, tendo como foco principal o currículo e as matrizes das avaliações externas dos alunos. Correa (2022) investigou a dinâmica de implementação dos normativos que regem a formação continuada de professores, e traça um registro de como os normativos são apropriados pelos atores envolvidos na formação continuada e suas implicações nas ações formativas desenvolvidas nas escolas.

A pesquisa de Alvarenga (2023) explorou por meio de um estudo de caso desenvolver e aplicar um plano de formação continuada que estimule o protagonismo docente por meio da metodologia da Multiplicação por Grupos. Indicou que é possível o protagonismo docente quanto as formações continuadas por meio da atuação do coordenador pedagógico como mediador desse processo. Oliveira (2024) refletiu sobre o encontro de práticas em ciências e matemática nos anos iniciais e de que forma a contribuição desses professores no processo de formação. Também destaca a trajetória da formação inicial e continuada no Brasil. Reis (2024) abordou o discurso de professoras de ciências e professoras que ensinam ciências no contexto de um curso de formação continuada oferecido às escolas da Rede Municipal de São Paulo. O objetivo do estudo foi investigar como a formação continuada, sobretudo no contexto escolar, pode ser planejada e executada para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras de ciências e daquelas que ensinam ciências.

O debate sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente, como evidenciado acima revela a complexidade e a relevância do tema no contexto educacional contemporâneo. A partir do estudo dessas pesquisas, é possível identificar algumas lacunas e propor novas perspectivas de pesquisa que contribuam para o avanço do conhecimento nessa área.

As pesquisas de Oliveira (2024) e Reis (2024) se aproximam da discussão sobre autonomia docente, porque uma formação continuada planejada a partir do contexto escolar e das necessidades reais dos professores tende a valorizar os saberes da experiência docente e fortalecer a reflexão sobre a prática. Um ponto de convergência identificado refere-se ao entendimento de que as políticas públicas de formação continuada, quando fundamentadas nas necessidades e especificidades dos contextos regionais, constituem-se como elemento estruturante para a promoção de um trabalho docente mais significativo e contextualizado.

Entretanto, ao analisar esses trabalhos, reconhece-se uma lacuna quanto a atuação dos gestores escolares em relação à necessidade de oportunizar espaços para debates dentro das unidades escolares a partir dos encontros formativos. Correa (2022) observa que o autorreconhecimento do coordenador como responsável pela condução dos processos formativos representa a compreensão de seu papel no contexto escolar, para além de tarefas meramente burocráticas, ser formador de professores é parte crucial do seu labor. De igual modo, Rego (2021) enfatiza o coordenador pedagógico como figura mobilizadora dos processos formativo e compatibiliza com Bordignon (2024), que aborda a temática da atuação da coordenação pedagógica na educação continuada dos professores do ensino fundamental em Cachoeira do Sul.

A pesquisa identifica a importância do coordenador pedagógico ao organizar a formação continuada dos docentes nas escolas, contudo, conclui-se que a dificuldade que estes possuem em proporcionar espaços realmente significativos é devido à sobrecarga de trabalho. Souza (2025) analisa como a assessora pedagógica se forma profissionalmente e como isso influencia sua prática cotidiana. A autora compreende que a atuação do assessor pedagógico externo se justifica no contexto escolar dada a capacidade que este possui de oferecer suporte técnico-pedagógico para “diagnosticar os obstáculos. Em concordância, Ramos (2023) ao investigar as contribuições da assessoria pedagógica externa à formação docente compreende que a função da assessora pedagógica externa favorece a inovação. Essa área merece atenção pois faz-se importante entender se a mediação do assessor externo impacta na autonomia.

Silva (2023) enfatiza que a ação principal do coordenador pedagógico é propor formação continuada aos educadores e zelar pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem e concorda com Martins (2020) ao afirmar que o ensino e a aprendizagem dependem de um conjunto articulado de ações, e destaca-se, especialmente, a importância da formação continuada com base em políticas públicas educacionais bem estruturadas, aliadas a processos sistemáticos de avaliação dessas políticas. A tese de Castello (2023) buscou entender como a formação continuada em contexto de trabalho pode dar relevo ao desenvolvimento profissional de professores, independentemente da relação de parceria comercial estabelecida na negociação do material didático, e mostra que a lógica educacional - mesmo sendo atravessada pela lógica mercantil - reconhece e valida a formação. Nesse aspecto, Carnaval (2020) busca entender como as reuniões pedagógicas podem ajudar na formação dos professores e na melhoria do ensino, em vez de serem apenas reuniões administrativas. A autora entende que, sem mudanças estruturais, o potencial formativo dessas reuniões pode permanecer mais no discurso do que na realidade.

Outro aspecto relevante a ser explorado é a influência das políticas públicas na implementação da formação continuada. A disseminação das normas neoliberais no conjunto da sociedade tem promovido transformações de ordem social, cultural e subjetiva, encontrando-se atualmente profundamente incorporada às práticas de governo, às políticas institucionais, aos modelos de gestão e aos modos de constituição das subjetividades individuais.

Nesse sentido, como frisa Moraes (2022) as alterações radicais no modo de governar, mediante a implantação de uma nova lógica normativa que reorienta as políticas e comportamentos, o que pode reduzir o espaço para uma formação crítica e reflexiva, afetando a autonomia docente.

A relação entre política de formação e autonomia docente evidenciado em sua pesquisa, mostra que pode tanto garantir liberdade pedagógica prevista na Lei de Diretrizes e Bases como restringir e impor currículos prescritivos. Ademais, a tese de Rosa (2023) visou responder qual é o espaço curricular e o papel da disciplina Política Educacional na formação de professores pedagogos, onde argumenta que disciplina Política Educacional demanda espaço curricular e semelhante importância em relação às demais disciplinas dos currículos de formação de professores. Silva (2022) contribui com sua pesquisa ao abordar a intencionalidade das políticas educacionais para o Ensino Médio na perspectiva da compreensão dos educadores da rede estadual de Franca/SP. O resultado aponta para a educação como reprodutora dos mecanismos de inculcação ideológica, tendo os educadores como peça principal para a proposição hegemônica.

Essas pesquisas são relevantes para o desenvolvimento da dissertação em questão, pois traz informações e conhecimentos sobre políticas de formação e autonomia docente frente aos documentos que regem esse processo. O levantamento do estado do conhecimento permitiu identificar que as pesquisas sobre políticas públicas de formação continuada e autonomia docente vêm se consolidando no cenário acadêmico, evidenciando diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas acerca da temática. Ao mesmo tempo, revelou lacunas importantes, especialmente no que se refere à análise das políticas de formação continuada desenvolvidas no contexto da rede estadual de ensino de Mato Grosso e de suas implicações para a autonomia docente. Esses achados reforçam a relevância da presente investigação e evidenciam a necessidade de um percurso metodológico capaz de compreender esse fenômeno em sua complexidade. Nesse sentido, o capítulo subsequente apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa com detalhamento da abordagem, dos processos de coleta e análise de dados, bem como o corpus documental que sustenta o desenvolvimento deste estudo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O Governo do Estado de Mato Grosso tem buscado atender às demandas educacionais por meio da redefinição de sua política de formação. Essa política é implementada de forma estruturada, com foco na digitalização do ensino e no fortalecimento da alfabetização, sendo regulamentada pelo Programa Educação 10 Anos (Decreto nº 1.497/2022). Por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), em regime de colaboração com os municípios, a iniciativa reorienta as ações formativas e direciona esforços para a recomposição das aprendizagens, tomando como base os resultados das avaliações educacionais.

Inicialmente, cabe destacar que a utilização da expressão (de)formação ao longo deste estudo constitui uma escolha teórico-metodológica intencional. O uso do prefixo entre parênteses busca evidenciar a compreensão de que os processos de formação continuada docente, especialmente quando orientados por políticas públicas, não se configuram apenas como espaços de desenvolvimento profissional, mas também podem operar como dispositivos de regulação do trabalho docente. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que as políticas de formação continuada podem produzir um movimento ambivalente: ao mesmo tempo em que promovem processos formativos voltados ao aprimoramento da prática pedagógica, também podem induzir processos de conformação às prescrições institucionais, tensionando a autonomia docente. Tal compreensão dialoga com as reflexões de Nóvoa (1992), ao defender que a formação de professores deve estar centrada na valorização da profissionalidade docente, na reflexão sobre a prática e na construção da autonomia profissional, e não apenas na implementação de modelos formativos prescritivos. De modo complementar, Tardif (2022) contribui para essa discussão ao destacar que a docência se constitui a partir de um conjunto plural de saberes construídos na experiência, na trajetória profissional e nas interações no contexto de trabalho, o que reforça a necessidade de compreender a formação como um processo que reconheça os professores como sujeitos de saber e não apenas como executores de diretrizes externas. Quando as políticas formativas desconsideram esses saberes experienciais e priorizam modelos homogêneos de atuação, podem produzir não apenas processos de formação, mas também movimentos de (de)formação do

trabalho docente, ao limitar a autonomia e a capacidade de julgamento profissional dos professores. Assim, a noção de (de)formação é mobilizada nesta pesquisa como uma categoria analítica que permite problematizar essas tensões, evidenciando que a formação pode também carregar elementos de padronização, controle e direcionamento das práticas pedagógicas. A adoção desse recurso conceitual reforça a perspectiva crítica assumida nesta pesquisa, ao compreender que os processos formativos não são neutros, mas atravessados por disputas de concepções sobre docência, formação e autonomia, especialmente no contexto das políticas educacionais em Mato Grosso.

A escolha dos professores pedagogos como sujeitos da pesquisa se justifica não apenas pela proximidade profissional da pesquisadora com o campo investigado, mas principalmente pelas mudanças estruturais ocorridas na rede estadual de ensino de Mato Grosso, decorrentes do processo de redimensionamento e municipalização das unidades escolares, que alteraram significativamente o campo de atuação desses profissionais. Isso será melhor explicitado ao longo da pesquisa. Para fundamentar as informações apresentadas no desenvolvimento da dissertação, foram adotados como procedimentos metodológicos: a análise da legislação que regula o ciclo das Políticas Públicas no contexto da formação continuada de pedagogos; bem como a leitura e análise de autores que oferecem suporte teórico à pesquisa, especialmente no que se refere aos conceitos e aos contextos das Políticas Públicas Educacionais e à autonomia docente.

Segundo Gil (2008), o que distingue o conhecimento científico dos demais tipos de conhecimento é a sua verificabilidade, a qual se torna possível por meio da utilização de um método capaz de conduzir à sua construção. Nesse sentido, o autor define método como o caminho a ser percorrido para se alcançar determinado objetivo, enquanto o método científico corresponde ao conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para a produção do conhecimento (Gil, 2008, p. 27). Ainda conforme o autor, existe uma diversidade de métodos, os quais podem ser agrupados em dois grandes conjuntos: aqueles que fornecem as bases lógicas da investigação científica e aqueles que dizem respeito aos procedimentos técnicos que podem ser empregados na pesquisa, como é o caso deste estudo.

De acordo com Gil (2002), a classificação de uma pesquisa requer a adoção de critérios específicos, sendo comum categorizá-la quanto aos seus objetivos — podendo ser exploratória, descritiva ou explicativa — e quanto aos seus procedimentos técnicos. Nesse último caso, destacam-se a pesquisa bibliográfica e documental, a pesquisa experimental, a pesquisa ex post facto, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante. A presente pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com base em levantamento bibliográfico e documental. Conforme Gil (2008), a pesquisa qualitativa tem como principal característica a interpretação dos fenômenos e de seus significados, buscando descrevê-los e compreendê-los em seu contexto natural, sem a preocupação com a quantificação dos dados. O autor também destaca que a abordagem qualitativa é uma característica recorrente em pesquisas exploratórias, nas quais a interpretação assume papel central na análise dos dados (Gil, 2008, p. 177). Denzin e Lincoln (2006) concordam e afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Quanto aos fins, realizou-se uma pesquisa exploratória, pela necessidade de aprofundar a compreensão desse campo de estudos e toda a sua estrutura e identificar aspectos relevantes para a análise. Segundo Gil (2008),

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (Gil, 2008, p. 27).

Quanto aos meios, a pesquisa é documental, por utilizar principalmente fontes documentais, incluindo documentos públicos como leis e regulamentos relacionados a políticas públicas de formação, especificamente os que regulamentam a política de formação em Mato Grosso. Como corpus da pesquisa, foram analisadas as ementas dos cursos de formação continuada ofertados pela Seduc-MT no período de 2023 . O recorte temporal definido para a análise das ementas justifica-se pelo fato de que

esse período corresponde ao momento em que ocorre o uso efetivo do AVADEP (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) para a formação continuada dos profissionais da educação de Mato Grosso. Assim, esse intervalo representa a fase inicial de consolidação da ferramenta enquanto política de formação, tornando-se um marco empírico relevante para a investigação, buscando identificar seus objetivos, conteúdos e concepções de formação docente. É também bibliográfica, por analisar um material publicado, de acesso público, como teses, dissertações, livros e revistas que contribuíram com esse estudo. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, após a coleta dos dados, realizou-se a análise de conteúdo, por categorias. “Como as categorias derivam dos próprios dados é necessário que sejam definidas como provisórias até que possam abarcar os dados a serem obtidos posteriormente”, expõe Gil (2008, p. 177). Tem-se como pré-definidas as seguintes categorias de análise: políticas públicas, formação de professores e autonomia docente. Quanto à interpretação dos dados, ela:

[...] é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos. [...] o que se procura na interpretação é a obtenção de um sentido mais amplo para os dados analisados, o que se faz mediante sua ligação com conhecimentos disponíveis, derivados principalmente de teorias. Ligação essa que precisa estabelecer-se de forma harmônica. (Gil, 2008, p. 177-178).

De forma complementar, Denzin e Lincoln (2006) destacam que, na análise de conteúdo, a definição das categorias analíticas ocorre a partir da relevância que cada uma assume dentro do referencial teórico adotado. Além disso, a interpretação dos fenômenos acontece de maneira simultânea ao processo de análise dos resultados, à medida que estes vão sendo evidenciados.

A construção do capítulo teórico da dissertação adota uma abordagem fundamentada na análise de leis e decretos que regulamentam as políticas públicas educacionais e os processos de formação em Mato Grosso. O objetivo é contextualizar essas políticas a partir das contribuições de autores de referência, como Ball (2024), Mainardes (2002) e Pereira (2020), proporcionando uma compreensão histórica e teórica mais ampla sobre a temática. Em seguida, a pesquisa aborda os processos de formação docente a partir da análise de documentos

normativos essenciais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e o Decreto nº 1.497/2022 (Programa Educação 10 Anos).

Essa análise será articulada com o referencial teórico de autores que discutem a formação de professores, de modo a compreender como tais diretrizes dialogam com as concepções contemporâneas de formação docente. Em seguida, a investigação identifica a partir de ementas e materiais formativos utilizados nas formações a professores pedagogos, quais são as concepções de docência presentes a fim de se ter uma compreensão aprofundada das diretrizes e desafios na implementação dessas políticas de formação, o que vai favorecer e enriquecer o entendimento para futuras pesquisas sobre essa temática. Abordo ainda nesta etapa da escrita que durante a elaboração desta dissertação, foi utilizada a ferramenta ChatGPT (OpenAI), baseada em inteligência artificial generativa, como recurso de apoio para revisão textual, sugestões de reescrita, organização estrutural de parágrafos e melhoria da clareza acadêmica. Destaca-se que a ferramenta foi empregada exclusivamente como suporte à escrita, não sendo utilizada para a produção de resultados científicos, análise de dados ou formulação das conclusões da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações foram analisadas criticamente, revisadas e validadas pela autora, que assume total responsabilidade pelo conteúdo, pelas interpretações e pelas discussões apresentadas neste trabalho, em conformidade com os princípios de integridade científica.

Os procedimentos metodológicos presentes neste capítulo constituem o percurso investigativo que orienta a análise da pesquisa. A definição da abordagem qualitativa, do levantamento bibliográfico, da análise documental e das categorias analíticas permite estabelecer as bases para compreender as implicações da política de formação continuada da SEDUC-MT sobre a autonomia docente. Dito isto, torna-se necessário aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam a análise da pesquisa e a sequência dedica-se à discussão das políticas públicas educacionais, da formação continuada de professores e da autonomia docente, categorias centrais que orientam a interpretação dos documentos e dos dados produzidos ao longo deste estudo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA DOCENTE

Nesse capítulo explora-se os temas relacionados às políticas públicas educacionais mediante a revisão de literatura existente sobre a temática, bem como na análise de documentos oficiais, como leis, decretos e regulamentos. Essa abordagem pode contribuir com uma compreensão mais aprofundada desse objeto de estudo, fornecendo embasamento teórico e dados relevantes para a pesquisa em questão.

O texto nos auxilia a avançar na compreensão das políticas públicas nacionais, destacando a relevância de abordar a legislação nacional, bem como a legislação específica de Mato Grosso e outras políticas complementares. Considera-se importante estabelecer uma relação entre a política em análise e outras políticas públicas anteriores, evidenciando a continuidade e o progresso das ações governamentais. Essa conexão é necessária visto que as políticas públicas podem apresentar limitações, sendo fundamental contextualizá-las dentro de um panorama mais amplo.

4.1 Políticas públicas educacionais e as reformas na educação contemporânea

A educação brasileira é orientada por diversos documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), entre outros. Esses documentos definem princípios, normas, metas e direções para a educação no país, indicando os caminhos a serem seguidos e os objetivos a serem alcançados.

Além disso, a educação também é orientada por políticas públicas educacionais voltadas à garantia do direito à educação e à melhoria da sua qualidade, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Brasil Alfabetizado

(PBA) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outros. Essas ações buscam atender às demandas educacionais da população, desde a alfabetização na idade adequada até o acesso ao ensino superior, contribuindo para a democratização do ensino e para a ampliação da igualdade de oportunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecem normas e orientações para a organização e o desenvolvimento dos currículos das instituições de ensino brasileiras. Essas diretrizes são essenciais para assegurar a qualidade e certa uniformidade da educação no país, favorecendo a equidade e o aprimoramento do ensino. Elas abrangem todos os níveis educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e passam por atualizações periódicas para acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Além disso, definem princípios, objetivos e conteúdo que devem compor os currículos, bem como orientam as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem.

Essas diretrizes também têm como finalidade promover a formação integral dos estudantes, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sociais, emocionais e culturais. Dessa forma, incentivam a valorização da diversidade e o respeito às diferenças, contribuindo para uma educação mais inclusiva, democrática e voltada à formação cidadã. No contexto das formações, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) oferecem orientações relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais do país, contribuindo para a qualidade e o fortalecimento da educação no estado de Mato Grosso. A relação entre os documentos mencionados e as políticas públicas educacionais está na definição de estruturas normativas que orientam o sistema educacional brasileiro, bem como nas ações governamentais destinadas a assegurar o direito à educação e a melhoria de sua qualidade em todos os níveis de ensino. Essas políticas são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, em consonância com os princípios de justiça social e desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: o que são políticas públicas? Para responder a essa questão, Secchi (2013) afirma que as políticas públicas emergiram há mais de 60 anos — atualmente, mais de 70 — como um campo de estudo voltado à compreensão dos fenômenos de natureza político-administrativa. À primeira vista, compreender o que são as políticas públicas e quais são seus objetivos pode parecer algo complexo. No entanto, sabe-se que elas são elaboradas a partir de estudos aprofundados sobre determinados temas ou fenômenos, servindo como instrumentos que orientam a tomada de decisões em áreas como saúde, educação, meio ambiente, gestão pública, entre outras.

De acordo com Secchi (2013), existem diferentes concepções sobre o que são políticas públicas, além de questionamentos que nem sempre apresentam respostas consensuais. Secchi (2013) define política pública como uma diretriz formulada para enfrentar problemas de interesse público, constituindo uma orientação que direciona as ações ou omissões de determinados atores. Tais ações ou omissões também passam a integrar a própria política pública. Para o autor, duas características são fundamentais: a intencionalidade pública e a busca por respostas a problemas coletivos. Em outras palavras, a implementação de uma política pública tem como finalidade enfrentar ou solucionar uma questão considerada relevante para a sociedade. Dessa forma, entende-se que a criação de uma política pública tem como objetivo a resolução de um problema de interesse coletivo, sendo sua forma de execução definida pelos responsáveis por sua elaboração. Nesse sentido, compreende-se que, em sua materialização, as políticas públicas precisam ser implementadas e apresentar resultados conforme foram propostas, seja na área da saúde, da educação ou em qualquer outro setor ligado ao Estado. Sua execução é obrigatória e, independentemente dos resultados alcançados, seus efeitos impactam direta ou indiretamente a vida de toda a população.

Ball (2024) apresenta em *Pesquisa em Políticas Educacionais*: debates contemporâneos, que as políticas não devem ser entendidas apenas como textos legais ou normativos, mas como processos dinâmicos que envolvem diferentes atores, interesses e contextos de produção e implementação. Dessa forma, as políticas educacionais são constituídas tanto pelas intenções expressas nos documentos oficiais quanto pelas interpretações e práticas desenvolvidas nos contextos em que são aplicadas. Na perspectiva de Ball (2024), as políticas públicas também devem ser analisadas como construções sociais e políticas que resultam de disputas de poder, negociações e influências de diferentes grupos. Nesse sentido, o autor destaca que as políticas educacionais fazem parte de um campo complexo e diverso, no qual são definidos os sentidos da educação, os objetivos da escolarização e as formas de acesso ao conhecimento. Assim, compreender políticas públicas implica reconhecer que elas são atravessadas por dimensões históricas, econômicas e ideológicas.

Outro aspecto importante destacado por Ball (2024) é que as políticas não são simplesmente implementadas de forma linear, mas passam por processos de interpretação, adaptação e ressignificação nos contextos da prática. Isso significa que professores, gestores e demais profissionais da educação também atuam como agentes das políticas, reinterpretando-as conforme as realidades institucionais e sociais em que estão inseridos. Desse modo, as políticas públicas devem ser entendidas não apenas como produtos finais, mas como processos em constante construção.

Por essa razão, Ball (2024) defende que a análise de políticas públicas deve considerar não apenas sua formulação, mas também seus efeitos, contradições e impactos no cotidiano das instituições educacionais e da sociedade. Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais constituem instrumentos fundamentais para a organização dos sistemas de ensino, mas também refletem projetos de sociedade e concepções de educação, influenciando diretamente a formação dos sujeitos e as oportunidades educacionais disponíveis. Stephen Ball não classifica políticas públicas em “tipos” rígidos como alguns autores fazem, em vez disso, ele propõe formas de analisar as políticas, principalmente através da abordagem do ciclo de políticas e das formas que as políticas assumem na prática.

Ele propõe uma compreensão sistematizada a partir de suas ideias desenvolvidas em diferentes textos, principalmente dentro da abordagem sociológica das políticas educacionais. Com base em suas contribuições (1992; 1994; 2016; 2024), é possível organizar algumas dimensões analíticas que auxiliam na compreensão das políticas públicas no campo educacional, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 5 – Dimensões analíticas

Dimensão analítica	Compreensão na perspectiva de Ball	Implicações para a educação
Política como texto	Refere-se aos documentos oficiais, como leis, diretrizes, reformas e currículos, que expressam as intenções da política	Orienta formalmente os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas
Política como discurso	Envolve as ideias, ideologias e concepções que fundamentam as políticas	Influencia a forma como a educação é pensada e os objetivos que deve alcançar
Política como prática	Refere-se à forma como as políticas são interpretadas e colocadas em ação pelos profissionais da educação	Mostra que professores e gestores também produzem a política no cotidiano.
Política como processo	Entende a política como algo dinâmico, em constante construção e transformação	Evidência que a política não é algo pronto, mas continuamente reinterpretado
Política como disputa	Considera que as políticas resultam de relações de poder e interesses diversos	Revela os conflitos de formulação educacional

A partir da perspectiva teórica de Ball, é possível identificar alguns elementos centrais que caracterizam as políticas públicas educacionais. Entre eles destacam-se o caráter processual das políticas, a presença de múltiplos atores envolvidos em sua formulação e implementação, a influência de contextos sociais e políticos e o fato de que as políticas não se limitam aos textos normativos, mas se materializam nas práticas institucionais. Outro elemento fundamental refere-se à compreensão de que as políticas são dinâmicas e estão sujeitas a interpretações, adaptações e disputas ao longo de sua implementação. Observa-se que as diferentes dimensões analíticas propostas por Ball convergem para a compreensão das políticas públicas como construções sociais complexas, que envolvem tanto aspectos normativos quanto práticos. Há uma convergência especialmente na ideia de que as políticas não são produtos finalizados, mas processos em constante construção, influenciados por relações de poder, discursos educacionais e pelas interpretações dos sujeitos que as colocam em prática.

Nesse sentido, todas as dimensões apontam para a necessidade de compreender as políticas educacionais para além de sua dimensão legal, considerando também seus efeitos concretos no cotidiano das instituições de ensino. É possível compreender que as políticas públicas estão presentes no cotidiano da população, especialmente nas áreas da saúde, educação, habitação, cultura, entre outras.

sentido, todas as dimensões apontam para a necessidade de compreender as políticas educacionais para além de sua dimensão legal, considerando também seus efeitos concretos no cotidiano das instituições de ensino. É possível compreender que as políticas públicas estão presentes no cotidiano da população, especialmente nas áreas da saúde, educação, habitação, cultura, entre outras.

De modo geral, a vida em sociedade é permeada por decisões políticas e, conseqüentemente, por políticas públicas. No entanto, essas políticas não possuem uma definição única, embora sigam uma lógica em que, muitas vezes, aqueles que as formulam não vivenciam diretamente a realidade dos sujeitos que delas necessitam. Ainda que conheçam os problemas existentes, nem sempre os experienciam com a

profundidade de quem os enfrenta diariamente. Na tabela abaixo, apresenta-se os principais documentos que norteiam as ações de formação no Brasil, evidenciando a complementaridade entre legislação, programas específicos e orientações curriculares:

Tabela 6 – Principais documentos que norteiam políticas de formação no Brasil.

Constituição Federal	Estabelece o direito à educação como direito fundamental, definindo dever do Estado e princípios de igualdade e universalidade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Define a organização da educação nacional, modalidades, níveis e diretrizes curriculares.
Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	Regulamentam a formação em nível superior e técnico, definindo competências, cargas horárias e perfil de egressos
Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabelece metas para 10 anos em todos os níveis de ensino, incluindo acesso, qualidade e valorização dos profissionais.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define conteúdos e habilidades obrigatórias para cada etapa da educação básica, garantindo
	equidade e referência nacional.
Programa Educa 10 Anos	Estratégia de acompanhamento e melhoria da aprendizagem nos primeiros anos da educação básica.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro apresentado evidencia que as políticas educacionais são compreendidas como um sistema articulado de normas, diretrizes e programas que estruturam a formação em todos os níveis de ensino. A Constituição Federal de 1988 e a LDB fornecem a base legal e os princípios fundamentais, enquanto os, DCNs e a BNCC detalham conteúdos, competências e perfil de formação esperado. O PNE e programas como o Educa 10 Anos refletem estratégias de planejamento e acompanhamento de metas educacionais. Além disso, observa-se que o objetivo de cada política educacional pode ser voltado a um público específico, o que faz com que cada programa, projeto, plano ou ação tenha um foco determinado. Chama atenção, porém, que todas as realidades de um mesmo problema educacional devam ser consideradas durante o processo de elaboração de determinada política pública. Dessa forma, as estratégias de implementação podem apresentar diferentes propostas, cabendo às instituições escolares definir a melhor forma de aplicar o programa, exercendo certo grau de autonomia, sem, no entanto, deixar de atender integralmente aos seus objetivos.

4.2 Políticas de formação de professores no contexto das políticas educacionais

A formação de professores é um elemento central para a efetivação das políticas educacionais, pois a qualidade do ensino depende diretamente da preparação e atualização dos profissionais da educação. No Brasil, as políticas de formação docente se articulam com os documentos legais e diretrizes nacionais, buscando garantir que os professores tenham condições de atender às demandas curriculares, pedagógicas e sociais de cada etapa da educação básica e superior.

A LDB estabelece as bases legais para a formação de docentes, determinando que a educação básica deve ser oferecida por professores habilitados e que a formação inicial e continuada deve ser assegurada pelo Estado. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientam os cursos de licenciatura e de pedagogia, definindo o perfil profissional esperado e as competências necessárias para o exercício da docência. Programas e planos estratégicos, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Educa 10 Anos, reforçam a necessidade de formação contínua dos professores, associando essa formação a metas de qualidade, equidade e

aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, exige que os professores compreendam profundamente os conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidos com os estudantes, reforçando a importância de políticas de formação que integrem teoria e prática pedagógica.

Segundo Tardif (2014), a formação docente é um processo contínuo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos iniciais, envolvendo desenvolvimento profissional permanente, contextualização com práticas de sala de aula e reflexão crítica sobre as condições socioculturais dos estudantes. Essa perspectiva amplia o entendimento tradicional de formação, situando-a como eixo estruturante para a efetivação das políticas educacionais delineadas na Constituição Federal, na LDB e nas diferentes diretrizes curriculares. No cenário legal nacional, a LDB define a formação de professores como direito e dever do Estado, ao mesmo tempo em que legitima a responsabilidade das instituições formadoras em organizar currículos que articulem teoria e prática (BRASIL, 1996). Essa articulação é enfatizada por Libâneo (2013), que argumenta que a formação inicial e continuada deve integrar saberes pedagógicos, técnicos e socioculturais, fornecendo ferramentas críticas para que os docentes enfrentem a complexidade da realidade escolar. Para Libâneo (2013), sem essa integração, o professor corre o risco de reproduzir práticas fragmentadas que não dialogam com as necessidades dos estudantes.

Os documentos orientadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam competências que vão além da transmissão de conteúdos, exigindo capacidade de planejamento, avaliação e adaptação pedagógica. Para Moran (2015), em um contexto de constantes transformações tecnológicas e sociais, as políticas de formação precisam considerar a mediação digital e a cultura contemporânea como dimensões que impactam profundamente a prática docente e a aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (1995) já enfatizava que a formação de professores deveria ser inseparável da prática em contexto real de sala de aula, o que implica políticas que ofereçam formação contínua, supervisionada e conectada à realidade escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece metas claras para a formação docente, incluindo formação mínima exigida, valorização e atualização permanente.

A formação de professores no Brasil não se limita à legislação; ela se operacionaliza por meio de programas e iniciativas específicas. Entre os programas nacionais, destacam-se:

- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), voltado para licenciaturas, com ênfase em professores da rede pública que não possuíam graduação;
- Novo PAR (Plano de Ações Articuladas) focado no planejamento e gestão das redes de ensino da educação básica,
- O programa Mais Professores, foca na valorização, qualificação e atratividade da carreira docente na educação básica pública;
- Renafor (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores), com foco ampliado na educação inclusiva e outras temáticas essenciais para a rede pública de ensino.

Em âmbito estadual, como em Mato Grosso, programas de formação docente são desenvolvidos por secretarias de educação em parceria com universidades e institutos federais, adaptando estratégias nacionais ao contexto regional, contemplando diversidade cultural, distribuição geográfica e demandas específicas das redes municipais e estaduais.

A análise das políticas de formação docente evidencia a complexidade de se implementar programas eficazes, que conciliem objetivos nacionais, metas institucionais e demandas locais. Essa articulação exige planejamento estratégico, avaliação contínua e flexibilidade para atender às diversidades regionais, culturais e pedagógicas. Ao compreender a formação de professores como parte integrante das

políticas educacionais, torna-se possível pensar em processos mais inclusivos e democráticos, capazes de fortalecer a autonomia profissional e contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. As desigualdades regionais — em termos de infraestrutura, acesso a recursos pedagógicos e qualificação docente — tornam indispensável que os programas de formação contem com estratégias flexíveis, capazes de se adaptar às necessidades específicas de cada contexto.

4.3 Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional docente

Ante as constantes mudanças e exigências do sistema educacional, a formação continuada de professores tem se configurado como um ponto central para o desenvolvimento profissional. Tardif (2014) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor não se restringe à aquisição de novos conteúdos, mas envolve a apropriação crítica de saberes que dialogam com sua prática cotidiana” Tardif (2014, p. 23). Isso evidencia que a formação continuada deve ultrapassar o modelo tradicional de cursos pontuais e se constituir como um processo contínuo, reflexivo e integrado às experiências do docente em sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada atua como mecanismo de atualização pedagógica e fortalecimento da prática docente, promovendo a reflexão sobre métodos de ensino, avaliação e gestão de sala de aula. Para Nóvoa (1992), “formar professores é, antes de tudo, formar sujeitos que possam interagir criticamente com as demandas da escola e da sociedade” Nóvoa, (1992, p. 45). A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento profissional do docente não se limita a conhecimentos técnicos, mas incluem dimensões éticas, sociais e culturais, reconhecendo a complexidade do trabalho educativo e a diversidade dos contextos escolares.

É fundamental tecer acerca de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, pois, embora relacionados, tratam de processos distintos. A formação continuada refere-se a programas estruturados, planejados e geralmente de curto ou médio prazo, como cursos, oficinas, seminários ou capacitações específicas, voltados à atualização de conhecimentos, habilidades ou metodologias.

Ela é, em grande medida, um instrumento formal de aprendizagem docente, muitas vezes centrada na transmissão de conteúdos e técnicas consideradas necessárias pelos formuladores das políticas educacionais Shulman, (1987). A ideia central deste autor é que o ensino eficaz exige mais do que conhecimento do conteúdo (como matemática ou história) ou conhecimento pedagógico geral (como estratégias de ensino), mas uma integração entre os dois: o professor precisa compreender como transformar o conhecimento acadêmico em algo compreensível e significativo para os alunos. Isso influenciou profundamente os estudos sobre formação de professores, enfatizando a importância de programas que desenvolvam tanto o domínio do conteúdo quanto habilidades pedagógicas específicas. Para ele, a aprendizagem eficaz ocorre quando o estudante participa ativamente do processo, relacionando o conhecimento com suas vivências, problematizando situações e construindo significado a partir da prática. Já o desenvolvimento profissional docente é um processo mais amplo e contínuo, que ultrapassa a mera atualização de conteúdos.

Segundo Dewey (1938), o desenvolvimento profissional envolve a reflexão crítica sobre a prática, a problematização das experiências cotidianas e a construção de saberes significativos a partir da realidade vivida pelo professor. Freire (1996) reforça que o desenvolvimento profissional se constrói quando o professor é protagonista de seu próprio aprendizado, transformando suas experiências em conhecimento aplicável à prática pedagógica. Nesse sentido, enquanto a formação continuada pode fornecer ferramentas e informações, o desenvolvimento profissional implica apropriação, reflexão e integração desses saberes à prática, favorecendo autonomia, tomada de decisão e inovação pedagógica. Além disso, a distinção se evidencia na perspectiva de impacto.

Programas de formação continuada muitas vezes são avaliados por critérios de participação ou aquisição de conteúdos, enquanto o desenvolvimento profissional é medido pela transformação da prática docente, melhoria da aprendizagem dos alunos e capacidade de adaptação a contextos diversos. Essa diferença evidencia que a formação docente não deve ser entendida apenas como um acúmulo de conhecimentos ou certificados, mas como um processo vivo e dinâmico, centrado na prática e na reflexão crítica. Avaliar o desenvolvimento profissional implica reconhecer o professor como agente ativo, capaz de transformar sua prática, dialogar com diferentes contextos escolares e promover aprendizagem significativa para os alunos. Assim, políticas e programas de formação continuada só se tornam verdadeiramente eficazes quando articulados a processos que valorizem a experiência, a autonomia e a capacidade de adaptação do docente, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade.

4.4 Autonomia docente no contexto das políticas educacionais

A discussão sobre autonomia docente tem ocupado lugar central nos debates sobre formação de professores, especialmente no contexto das reformas educacionais e das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. A autonomia pode ser compreendida como a capacidade de o professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos, saberes da experiência e princípios éticos, considerando as necessidades dos estudantes e o contexto educacional em que atua. Nesse sentido, a autonomia não deve ser entendida como independência absoluta, mas como uma construção profissional que se desenvolve na relação entre responsabilidade, conhecimento e compromisso social com a educação. Contreras (2002) afirma que a autonomia docente está diretamente relacionada à ideia de profissionalidade, destacando que “a autonomia não é um atributo individual isolado, mas uma construção que depende das condições institucionais, das relações profissionais e do reconhecimento social do trabalho docente” Contreras (2002, p. 192). Nessa perspectiva, a autonomia se constrói a

partir da capacidade do professor de refletir criticamente sobre sua prática e de participar ativamente das decisões pedagógicas, superando a visão tecnicista que reduz o docente a mero executor de políticas e programas educacionais. No campo político, a autonomia docente precisa ser analisada à luz das políticas educacionais que regulam o trabalho do professor.

As reformas educacionais das últimas décadas têm intensificado processos de padronização curricular, sistemas de avaliação em larga escala e mecanismos de responsabilização docente, o que, segundo Ball (2001), pode gerar tensões entre o controle institucional e a autonomia pedagógica. Para o autor, as políticas educacionais contemporâneas introduzem uma cultura de performatividade, na qual “os professores são constantemente julgados por indicadores de desempenho, o que pode redefinir suas práticas e identidades profissionais” Ball (2001, p. 210). Esse cenário evidencia que a autonomia docente não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida dentro das estruturas políticas e administrativas que organizam o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, autores como Freire (1996) defendem que a autonomia é um elemento essencial da prática educativa crítica, sendo construída por meio da reflexão permanente sobre a ação pedagógica.

Para Freire, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir; a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” Freire (1996, p. 107). Essa compreensão reforça a ideia de que a autonomia docente não é um ponto de partida, mas um processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional, especialmente quando o professor tem oportunidades de desenvolvimento e formação, diálogo e participação nas decisões educativas. No campo profissional, a autonomia docente se materializa nas escolhas didáticas, nas estratégias de ensino, nas formas de avaliação e na capacidade do professor de adaptar o currículo às realidades dos estudantes.

Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que o trabalho docente envolve a mobilização de diferentes saberes — disciplinares, pedagógicos e experienciais — que permitem ao professor interpretar e agir diante das situações concretas da sala de aula. Essa perspectiva reforça que a autonomia está diretamente ligada ao domínio do conhecimento profissional e à capacidade reflexiva do docente diante dos desafios cotidianos da prática educativa. É importante destacar que a autonomia docente também depende das condições objetivas de trabalho e das políticas de valorização profissional, incluindo formação continuada, carreira docente e gestão democrática. Dessa forma, a autonomia não pode ser compreendida apenas como uma competência individual, mas como uma condição que se fortalece quando existem políticas educacionais que promovem participação, diálogo e reconhecimento do professor como intelectual da educação.

Discutir a autonomia docente no contexto das políticas educacionais implica compreender as tensões e os limites existentes entre regulação institucional e profissionalização docente, reconhecendo o professor como sujeito central na construção de uma educação crítica e socialmente referenciada. Torna-se necessário problematizar até que ponto as políticas educacionais favorecem espaços reais de participação e decisão pedagógica, ou se apenas reforçam mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Essa reflexão é fundamental para que a autonomia não seja compreendida apenas como um princípio teórico presente nos documentos oficiais, mas como uma condição concreta que se materializa nas práticas escolares, nas relações de trabalho e nas oportunidades de desenvolvimento profissional. Fortalecer a autonomia docente significa também fortalecer a profissão docente, valorizando o professor como intelectual da educação, capaz de interpretar, ressignificar e transformar as políticas educacionais a partir das demandas reais do contexto escolar.

4.5 Políticas educacionais e a regulação do trabalho docente

A análise das políticas educacionais permite compreender que o trabalho docente não se constitui apenas como uma prática pedagógica individual, mas como uma atividade fortemente influenciada por normas, diretrizes curriculares, sistemas avaliativos e mecanismos institucionais de regulação. Nesse contexto, o professor

deixa de ser visto apenas como um transmissor de conhecimentos e passa a ser entendido como um profissional cuja atuação é constantemente mediada por políticas públicas educacionais que orientam, organizam e, em certa medida, controlam sua prática pedagógica.

Essa discussão pode ser compreendida a partir da ideia de que o trabalho docente está inserido em uma estrutura social mais ampla. Segundo Apple (1986), as políticas educacionais e as reformas curriculares fazem parte de um processo maior de reorganização social, no qual a escola passa a responder a demandas econômicas e políticas. Para o autor, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas o resultado de disputas culturais, políticas e econômicas” (Apple, 1986, p. 22). Essa compreensão permite entender que a regulação do trabalho docente também ocorre por meio da definição do que deve ser ensinado e de como esse ensino deve ser realizado. Na mesma direção, Ball (2001) discute que as políticas educacionais contemporâneas introduziram novos mecanismos de controle sobre o trabalho docente, especialmente por meio da cultura da performatividade. Para o autor, a performatividade pode ser entendida como um sistema de regulação baseado em resultados, indicadores e comparações institucionais. Ball (2001, p. 210) afirma que “a performatividade funciona como uma tecnologia política que utiliza julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudança”. Nesse sentido, o trabalho do professor passa a ser orientado não apenas por princípios pedagógicos, mas também por metas, índices educacionais e avaliações externas.

Essa perspectiva também dialoga com a análise de Foucault (1979) sobre os mecanismos de controle presentes nas instituições modernas. Embora não trate especificamente da escola, suas reflexões sobre poder e disciplina ajudam a compreender como os sistemas educacionais organizam práticas de monitoramento e normalização. Para Foucault (1979, p. 152), “o controle disciplinar estabelece uma forma de vigilância permanente que visa produzir sujeitos dóceis e úteis”. Aplicado ao contexto educacional, esse argumento permite refletir sobre como determinados dispositivos institucionais podem influenciar a organização do trabalho docente e suas práticas pedagógicas.

No campo da formação e profissionalização docente, Tardif (2014) destaca que o trabalho do professor é regulado por múltiplos saberes e também por exigências institucionais que moldam sua atuação. De forma indireta, o autor demonstra que a docência é uma profissão marcada por uma tensão constante entre autonomia e regulação, pois, ao mesmo tempo em que o professor mobiliza seus saberes profissionais, ele também precisa atender às exigências curriculares e administrativas impostas pelos sistemas educacionais. Segundo ele, o trabalho docente se caracteriza como uma atividade complexa, situada e condicionada por fatores organizacionais e políticos.

Além disso, Nóvoa (1995) defende que a intensificação das reformas educacionais tem provocado mudanças significativas na identidade profissional docente. O autor argumenta que as políticas educacionais muitas vezes ampliam as responsabilidades dos professores sem, necessariamente, garantir melhores condições de trabalho ou maior participação nas decisões educacionais. funções, enquanto o seu espaço de autonomia profissional tende a ser reduzido por mecanismos de regulação externa”.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a relação entre políticas educacionais e a valorização do trabalho docente. Isso implica compreender que a regulação não deve ser entendida apenas como controle, mas também como possibilidade de organização e garantia de direitos educacionais. O desafio está em construir políticas que equilibrem diretrizes institucionais e autonomia profissional, permitindo que o professor atue como sujeito ativo na implementação e ressignificação dessas políticas no cotidiano escolar. Discutir a regulação do trabalho docente no contexto das políticas educacionais significa analisar como essas políticas produzem efeitos concretos na prática pedagógica, na identidade profissional e nas condições de trabalho dos professores. Mais do que identificar mecanismos de controle, trata-se de compreender como os docentes interpretam, adaptam e, muitas vezes, resistem a essas regulações, reafirmando seu papel como protagonistas no processo educativo e como agentes fundamentais na efetivação das políticas públicas educacionais.

4.6 A formação continuada entre a autonomia e a regulação docente

A formação continuada de professores constitui um espaço de tensão entre processos de regulação institucional e possibilidades de fortalecimento da autonomia docente. Isso porque, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais organizam programas formativos com objetivos definidos pelos sistemas de ensino, esses mesmos processos podem favorecer o desenvolvimento profissional dos professores quando promovem reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada pode ser compreendida tanto como um instrumento de regulação do trabalho docente quanto como um mecanismo de fortalecimento da profissionalidade e da autonomia.

Freire (1996) defende que a formação do professor deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre a prática, destacando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” Freire (1996, p. 43). Essa perspectiva reforça que a formação continuada não deve se limitar à atualização técnica, mas deve contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do professor sobre sua ação pedagógica e sobre o contexto educacional em que está inserido. Nessa mesma direção, Nóvoa (1992) argumenta que a formação de professores precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção da identidade profissional. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional” Nóvoa, (1992, p. 25). Essa afirmação permite compreender que o verdadeiro impacto da formação continuada ocorre quando ela promove mudanças na forma como o professor compreende sua prática e seu papel no processo educativo.

Imbernón (2010) contribui para essa discussão ao afirmar que a formação continuada precisa estar vinculada ao contexto real de atuação docente e aos problemas concretos da escola. Segundo o autor, a formação só contribui efetivamente para o desenvolvimento profissional quando promove investigação da própria prática, colaboração entre professores e construção coletiva de soluções

pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser apenas um dispositivo de cumprimento de exigências institucionais e passa a ser um espaço de desenvolvimento profissional e emancipação docente.

Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser apenas um dispositivo de cumprimento de exigências institucionais e passa a ser um espaço de desenvolvimento profissional e emancipação docente. Ao mesmo tempo, autores como Ball (2001) alertam que as políticas educacionais contemporâneas também utilizam a formação continuada como estratégia de alinhamento das práticas docentes às reformas educacionais, o que pode reforçar processos de regulação. De forma indireta, essa análise permite compreender que muitos programas formativos são orientados por demandas de padronização curricular e melhoria de indicadores educacionais, o que pode reduzir o espaço de decisão pedagógica dos professores se não houver espaços de participação e reflexão crítica.

Dessa forma, a formação continuada se situa em um campo de disputas entre regulação e autonomia. Seu potencial transformador depende das concepções que a orientam: quando centrada apenas na transmissão de orientações técnicas, tende a reforçar a regulação do trabalho docente; quando orientada pela reflexão, colaboração e valorização dos saberes da experiência, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional e para o fortalecimento da autonomia docente.

Compreender a formação continuada como um processo que atravessa o desenvolvimento profissional docente implica reconhecer que ela não se limita a eventos formativos, mas se constitui como parte de um percurso formativo permanente. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel estratégico ao possibilitar que o professor não apenas acompanhe as mudanças educacionais, mas também se posicione criticamente diante delas, transformando as exigências institucionais em oportunidades de crescimento profissional, ou seja, mais do que atender às demandas das políticas educacionais, a formação precisa favorecer processos formativos que promovam a reflexão, o diálogo entre pares e a valorização dos saberes docentes, fortalecendo a identidade profissional. Quando compreendida como um processo permanente e contextualizado, a formação continuada pode

contribuir para o equilíbrio entre as exigências de regulação e o fortalecimento da autonomia docente, consolidando o professor como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional e protagonista na construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Ante o exposto, observa-se que as políticas públicas educacionais, a formação continuada e a autonomia docente constituem categorias indissociáveis para a compreensão das transformações que atravessam o trabalho docente na contemporaneidade. O referencial teórico analisado evidencia que as políticas de formação não se limitam à qualificação profissional, mas expressam concepções de educação, de docência e de gestão que podem tanto fortalecer quanto restringir a autonomia dos professores. Essas reflexões oferecem os fundamentos necessários para a análise da política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Torna-se crucial portanto, contextualizar essa política e examinar sua organização, seus pressupostos e suas diretrizes, a fim de compreender de que maneira ela se constitui e quais implicações pode produzir para a autonomia do trabalho docente.

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC-MT: CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO

A política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) está inserida no conjunto das políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica e à valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, a formação continuada passa a ser compreendida como um dos principais instrumentos para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional docente, alinhando-se às diretrizes nacionais de valorização do magistério e às demandas locais do sistema estadual de ensino. Historicamente, a política de formação docente em Mato Grosso esteve vinculada à atuação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), que se constituíram como espaços regionais de apoio pedagógico e formação em serviço dos professores da rede estadual. Esses centros desempenharam um papel importante na descentralização das ações formativas e na aproximação entre as políticas educacionais e a realidade das escolas.

Entretanto, a partir de janeiro de 2022, essa estrutura passou por um processo de reorganização institucional por meio da Lei nº 11.668/2022, que instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs) no âmbito da Seduc-MT. Essa legislação promoveu uma reestruturação administrativa que resultou na substituição dos Cefapros pelas DREs, ampliando o escopo de atuação regional para além da formação docente, incluindo também funções de gestão, monitoramento e implementação das políticas educacionais. Com a nova configuração organizacional, as Diretorias Regionais de Educação passaram a atuar como instâncias intermediárias entre o órgão central da Seduc e as unidades escolares, sendo responsáveis pela implementação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais no âmbito regional. Entre suas atribuições, destacam-se o acompanhamento dos processos pedagógicos, o monitoramento dos indicadores educacionais e o apoio à formação dos profissionais da educação. Essa reorganização evidencia um movimento de fortalecimento da gestão regionalizada da educação, no qual as DREs assumem também a função de garantir a execução das políticas. Além disso, essa estrutura busca integrar gestão pedagógica, administrativa

e formativa, indicando uma perspectiva de maior presença das políticas educacionais no cotidiano das unidades escolares.

No que se refere às estratégias formativas, a política de formação continuada da Seduc-MT tem se caracterizado pela formação em serviço por meio de cursos online e encontros pedagógicos as formações online acontecem por meio de uma plataforma digital denominada AVADEP (Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional. Trata-se de um ambiente monitorado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para oferecer cursos e formações continuadas aos profissionais da educação da rede pública estadual.

Os professores, após serem cadastrados nesse espaço, realizam suas inscrições e acompanham os cursos disponíveis. Esse modelo permite que cada docente organize sua participação conforme sua disponibilidade, escolhendo entre diferentes temas formativos disponíveis. A formação assume um caráter individualizado, pautado pelo acesso remoto com foco na conclusão das atividades propostas. Essas estratégias destacam-se pela não valorização da escola como espaço formativo à luz do que já foi exposto por autores clássicos e contemporâneos, uma vez que, por meio de práticas com forte ausência do coletivo se destinam a formação pedagógica. Este fato não favorece os processos de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente, pois há uma ênfase na atualização de conhecimentos, de forma predominantemente técnica e instrumental. Assim, a formação continuada pode assumir um papel mais voltado ao alinhamento das práticas docentes às diretrizes educacionais, priorizando a implementação de políticas e programas em vez de construir espaços formativos que promovam a problematização da prática pedagógica e a participação ativa dos professores em seus próprios processos formativos.

Ademais, cabe ressaltar que existe um mecanismo de incentivo financeiro baseado no desempenho de escolas e profissionais chamado gratificação natalina condicionada aos resultados, vinculada à política de Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR), implementada pela Secretaria de Estado de Educação foi implementada por meio da Lei complementar Nº 756, de 14 de fevereiro de 2023. Essa gratificação funciona como um bônus pago aos profissionais da educação que atingem metas individuais e coletivas relacionadas ao desempenho educacional. Entre os critérios considerados estão a participação em formação continuada com a carga horária mínima de 200 horas de formação. Essa política se insere na lógica contemporânea de gestão por resultados, muito presente nas reformas educacionais das últimas décadas. Pode ser interpretada como um exemplo de regulação do trabalho docente por meio de mecanismos de performatividade, conceito discutido por Stephen Ball. Nessa perspectiva, políticas de bonificação por resultados tendem a orientar o trabalho docente a partir de metas e indicadores, o que pode tanto estimular melhorias pedagógicas quanto gerar processos de intensificação do trabalho e redução da autonomia docente, especialmente quando o foco se concentra nos resultados mensuráveis.

Por outro lado, esse incentivo é apresentado como estratégia de valorização profissional e reconhecimento do esforço dos docentes e gestores escolares. Documentos institucionais da própria Seduc-MT destacam que a gratificação busca reconhecer o desempenho dos profissionais e incentivar a melhoria contínua da aprendizagem e da gestão escolar.

A política de gratificação condicionada aos resultados pode ser compreendida como um instrumento que materializa a lógica contemporânea de regulação do trabalho docente por meio de mecanismos de incentivo e responsabilização.

Embora seja apresentada como uma estratégia de valorização profissional, ao reconhecer financeiramente o desempenho dos professores, essa política também revela um movimento de intensificação do controle institucional sobre a prática pedagógica, na medida em que vincula a atuação docente ao cumprimento de metas e indicadores previamente definidos pelos sistemas educacionais. Nesse sentido, observa-se que a relação entre valorização e controle se estabelece de forma paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que a política busca estimular o desenvolvimento profissional e a melhoria dos resultados educacionais, também pode induzir a uma padronização das práticas pedagógicas, orientando o trabalho docente para o alcance de resultados mensuráveis. Esse movimento pode reduzir o espaço da autonomia pedagógica, especialmente quando os processos formativos e as práticas escolares passam a ser organizados prioritariamente em função de indicadores de desempenho.

Tal cenário reforça a necessidade de problematizar até que ponto essas políticas contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional docente ou se acabam por reforçar uma lógica regulatória que redefine o trabalho do professor a partir de critérios externos à sua prática e ao seu contexto pedagógico. Torna-se, portanto, fundamental pensar em políticas de formação continuada que ultrapassem a lógica prescritiva e possibilitem a construção de espaços coletivos de diálogo, reflexão e produção de saberes docentes, de modo a fortalecer não apenas a implementação das políticas educacionais, mas também a autonomia e a profissionalidade docente.

É possível compreender que a política de formação continuada da SEDUC-MT está inserida em um contexto de reorganização das políticas educacionais, no qual a formação docente se articula a estratégias de gestão, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo em que essa política se apresenta como instrumento de valorização profissional e desenvolvimento docente, sua organização evidencia elementos que remetem à lógica da regulação, do monitoramento e da performatividade, produzindo tensões entre os processos formativos e a autonomia do professor. Diante desse cenário, torna-se necessário avançar na análise dessas relações e buscar compreender de que maneira a política de formação continuada repercute sobre a autonomia docente. O capítulo seguinte dedica-se à discussão dessas implicações, tomando a autonomia como categoria central de análise

pontuando em que medida os processos formativos podem fortalecer ou restringir a capacidade de decisão e de atuação pedagógica dos professores.

6 IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NA AUTONOMIA DOCENTE

Como já visto até aqui, as políticas de formação continuada de professores não podem ser compreendidas apenas como iniciativas voltadas à melhoria da prática pedagógica, pois também expressam disputas de concepções sobre o papel do professor e os rumos da educação. Ela se configura como um campo estratégico da gestão educacional, no qual se articulam tanto propostas de desenvolvimento profissional quanto mecanismos de indução e regulação das práticas escolares. Essa dupla função evidencia uma tensão permanente entre a valorização da autonomia docente e a crescente presença de dispositivos de controle que buscam alinhar o trabalho pedagógico às demandas das políticas educacionais.

Compreender a formação continuada apenas como atualização de conhecimentos ou aprimoramento de técnicas pedagógicas significa reduzir sua complexidade e ignorar seu caráter político e epistemológico na constituição da profissionalidade docente. Em uma perspectiva mais crítica, a formação deve ser entendida como um espaço de produção de saberes profissionais e de disputa de racionalidades pedagógicas, no qual se definem não apenas modos de ensinar, mas também modos de ser professor.

Como destaca Gatti (2010), a formação docente não pode ser dissociada das condições reais de trabalho e das políticas que a estruturam, o que reforça a necessidade de compreendê-la para além de seu caráter técnico ou instrumental. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento profissional não se limita à aquisição de competências prescritas por políticas educacionais, mas envolve processos de reflexão crítica sobre as condições concretas do trabalho docente, sobre os saberes construídos na experiência e sobre as contradições presentes no cotidiano escolar. Nessa direção, a formação continuada assume potencial emancipatório quando se constitui como espaço de problematização da prática e de fortalecimento da docência como profissão intelectual, e não apenas como instância de adaptação às demandas do sistema educacional. Quando analisada a partir das relações de poder que atravessam a gestão educacional, a formação continuada pode ser interpretada como

uma tecnologia de regulação do trabalho docente, por meio da qual as políticas educacionais buscam produzir alinhamento entre as práticas escolares e as racionalidades gerenciais que orientam os sistemas de ensino. Nessa lógica, os processos formativos frequentemente operam menos como espaços de problematização da prática e mais como dispositivos de difusão de agendas reformistas, traduzidas em competências, indicadores de desempenho e protocolos pedagógicos. Tal movimento evidencia a crescente incorporação de uma racionalidade performativa na educação, na qual a formação passa a funcionar como estratégia de indução de comportamentos profissionais considerados eficazes e mensuráveis. Nessa direção, como argumenta Ball (2003), as políticas educacionais contemporâneas operam por meio de tecnologias de performatividade que utilizam avaliações, comparações e indicadores como formas sutis de regulação do trabalho docente. Como consequência, observa-se o risco de esvaziamento do caráter formativo como experiência crítica, deslocando-o para uma função mais próxima da conformação técnica e da responsabilização docente pelos resultados educacionais, o que pode limitar a construção coletiva e contextualizada dos saberes pedagógicos.

Nesse cenário, a formação continuada revela a tensão estrutural entre a autonomia docente e os dispositivos de regulação do trabalho pedagógico. Embora o discurso das políticas educacionais enfatize o protagonismo do professor em seu desenvolvimento profissional, muitas propostas formativas ainda operam sob uma lógica prescritiva e pouco dialógica, reforçando mecanismos sutis de controle sobre a prática docente. Tal contradição explicita um dos principais desafios da gestão educacional contemporânea: promover processos formativos que não se reduzam à lógica da performatividade e da responsabilização por resultados. Pensar a formação continuada em uma perspectiva crítica implica deslocá-la de sua função meramente instrumental para concebê-la como espaço de produção de saberes profissionais, valorização da experiência docente e fortalecimento da participação coletiva.

6.1 Autonomia docente como categoria de análise

De modo geral, autonomia pode ser compreendida como a capacidade do professor de tomar decisões pedagógicas fundamentadas em conhecimentos profissionais, experiência e análise crítica das condições concretas de ensino. Essa compreensão, no entanto, distancia-se de uma noção simplificada de autonomia como liberdade irrestrita ou atuação isolada, situando-a como uma construção relacional e contextual. Discutir autonomia implica reconhecer o professor como sujeito de saberes, capaz de interpretar, adaptar e produzir práticas pedagógicas situadas em contextos específicos.

Na perspectiva de António Nóvoa (1995; 2009), a autonomia docente está diretamente relacionada ao processo de construção da profissionalidade do professor. Para ele, a docência exige a articulação entre dimensões pessoais, profissionais e institucionais, o que significa que a autonomia não se estabelece de forma individualizada, mas sim no interior de uma cultura profissional e de espaços coletivos de trabalho. Enfatiza ainda que a valorização da profissão docente depende do reconhecimento da capacidade dos professores de participarem ativamente das decisões pedagógicas e dos processos de formação, o que fortalece a ideia de autonomia como elemento constitutivo da identidade profissional docente.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Maurice Tardif (2014), ao afirmar que a prática docente é sustentada por um conjunto plural de saberes, provenientes da formação acadêmica, dos currículos, das experiências e da própria prática cotidiana. Para ele, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um profissional que mobiliza diferentes tipos de saberes para resolver situações concretas e complexas do cotidiano escolar. A partir disso, autonomia docente pode ser entendida como a possibilidade de mobilização de saberes na tomada de decisões pedagógicas, o que reforça a natureza intelectual e reflexiva do professor.

Complementando essa discussão, Gatti (2016) destaca que a autonomia docente também deve ser analisada a partir das condições estruturais da profissão, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e às políticas educacionais. A autora chama atenção para o fato de que não é possível discutir autonomia sem considerar os contextos institucionais que podem tanto favorecer quanto limitar a ação docente. A autonomia não pode ser vista como uma característica individual apenas, mas como uma possibilidade que depende de condições objetivas de exercício profissional.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a autonomia docente se configura como uma categoria analítica importante para entender como os professores constroem suas práticas em meio a tensões entre prescrições curriculares, demandas institucionais e necessidades reais dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma autonomia situada, que se desenvolve na interface entre regulação e regência. A autonomia docente deve ser analisada como um conceito relacional e multifacetado. Nesse sentido, é importante explicitar que:

- A autonomia não corresponde à independência absoluta do professor, uma vez que a docência se realiza em contextos institucionais e normativos;
- A autonomia refere-se, fundamentalmente, à capacidade de decisão pedagógica fundamentada em saberes profissionais;
- A autonomia envolve necessariamente as condições institucionais de trabalho, incluindo tempo, formação, cultura escolar e gestão educacional;
- A autonomia docente sofre influência direta das políticas públicas educacionais, que podem ampliar ou restringir os espaços de decisão dos professores.

Ante o exposto, a autonomia docente pode ser compreendida como a capacidade profissional do professor de realizar escolhas pedagógicas conscientes e fundamentadas, construídas a partir de seus saberes, de sua experiência e das condições concretas de exercício da docência, configurando-se como uma autonomia situada, relacional e atravessada pelas determinações institucionais e pelas políticas educacionais.

6.2 A formação continuada como dispositivo de regulação do trabalho docente

A formação continuada de professores vem sendo frequentemente apresentada como condição necessária para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, para além de seu caráter formativo, esse campo também pode ser compreendido como um dispositivo de regulação do trabalho docente, na medida em que orienta práticas, redefine prioridades pedagógicas e, muitas vezes, estabelece padrões de atuação profissional alinhados às demandas institucionais e às políticas educacionais vigentes. Ela pode assumir, pelo menos, duas perspectivas distintas e, por vezes, tensionadas: uma perspectiva emancipatória e uma perspectiva instrumental.

Na perspectiva emancipatória, a formação continuada se configura como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, valorizando os saberes da experiência docente e promovendo a autonomia profissional. Nessa abordagem, o professor é compreendido como um sujeito ativo do processo formativo, capaz de problematizar sua realidade, produzir conhecimento sobre sua prática e participar de forma mais consciente das decisões pedagógicas. Assim, a formação deixa de ser apenas um mecanismo de atualização técnica e passa a constituir um espaço de desenvolvimento profissional crítico, colaborativo e contextualizado.

Por outro lado, na perspectiva instrumental, a formação continuada tende a assumir um caráter mais técnico e prescritivo, voltado para a implementação de políticas educacionais, cumprimento de metas institucionais e padronização de práticas pedagógicas. Nesse caso, os processos formativos podem funcionar como mecanismos de difusão de orientações curriculares, metodológicas e avaliativas, reforçando uma lógica de performatividade e responsabilização docente. Esse enfoque pode reduzir a formação a um conjunto de treinamentos voltados à operacionalização de diretrizes externas, limitando os espaços de problematização e de construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Dependendo de sua concepção, organização e intencionalidade, ela pode tanto fortalecer processos de autonomia e desenvolvimento profissional docente quanto atuar como estratégia de alinhamento das práticas escolares às agendas educacionais hegemônicas. É nesse contexto que se torna relevante analisar como essas

concepções se materializam nas propostas formativas concretas ofertadas pelos sistemas de ensino. A próxima seção deste trabalho se dedica à análise das ementas dos cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC, buscando identificar quais concepções de formação docente se evidenciam nesses documentos, bem como em que medida tais propostas se aproximam de uma perspectiva mais emancipatória ou mais instrumental da formação de professores.

Observa-se que a autonomia docente não pode ser compreendida como uma condição individual ou como mera liberdade de ação, mas como uma construção relacional, condicionada pelas políticas educacionais, pelas condições de trabalho e pelos processos de formação. Do mesmo modo, a formação continuada revelou-se um campo permeado por tensões, podendo constituir-se tanto como espaço de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e fortalecimento da docência quanto como instrumento de regulação das práticas pedagógicas e de alinhamento às racionalidades gerenciais presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Essas reflexões permite compreender a formação continuada para além de sua dimensão técnico-instrumental. À luz desses pressupostos, investigar como tais concepções se materializam na política de formação continuada implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) a partir das ementas dos cursos ofertados, será o objetivo do capítulo seguinte.

7 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE MATO GROSSO

A Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, estabeleceu a organização administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs/MT). A legislação foi fundamental para regulamentar a organização e o funcionamento dessas unidades, responsáveis pela formação continuada de educadores na rede estadual de ensino. De acordo com a lei, os Cefapros passaram a ser responsáveis pela formação continuada dos profissionais, pela implementação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e pela promoção da inclusão digital dos educadores.

O objetivo se fundamenta na formação e atualização dos profissionais da educação básica, com base no entendimento de que, a formação de professores na perspectiva da formação humana é pautada em documentos oficiais, tais como, LDBEN de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 (BRASIL, 2013), Plano Nacional de Educação decênio 2014-2020 (BRASIL, 2014), os quais são referências que orientam também a educação de Mato Grosso. Para funcionar, cada Cefapro era composto: com um diretor, um coordenador, e uma equipe administrativa e pedagógica. Eram aplicados - na área de formação por meio dos professores-formadores - a qualificação continuada em Linguagens, Alfabetização, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. A referida lei foi revogada pela Lei nº 11668/2022), por meio do decreto (Regulamentada pelo Decreto nº 1395/2008), que trouxe alterações significativas. Em 2020, os Cefapros passam por um redesenho para aprimorar a gestão e os serviços oferecidos a partir de 2021, e para essa atualização, foi montada uma equipe de colaboradores da Secretaria Estadual de Educação. Ou seja, não foram extintos, mas passaram por um processo de reestruturação e intensas polêmicas, uma delas relacionadas a perda de autonomia pedagógica e o foco em monitoramento, com forte presença de formações online. É nesse contexto que surgem as Diretorias Regionais de Educação (DREs) em Mato Grosso, que foram implementadas oficialmente a partir de janeiro de 2022. E o AVADEP (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Educação Profissional/Seduc-MT) começou a ter atualizações importantes e registros de uso ativo na plataforma registradas em setembro de 2023. O ambiente já se encontra consolidado como um

instrumento de formação continuada para os profissionais da educação de Mato Grosso, sendo utilizado em iniciativas como a Semana Pedagógica (a exemplo da edição de 2025) e em cursos voltados à formação docente.

Conforme Imbernón (2010), esse movimento pode comprometer a construção de uma formação crítica e colaborativa, dando lugar a “uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais”. Gatti (2008), destaca que nas últimas décadas a formação docente passou a ocupar posição central nas reformas educacionais brasileiras, sendo compreendida como elemento estratégico para a implementação das mudanças curriculares e pedagógicas propostas pelos sistemas de ensino. Observa-se que a ampliação das políticas de formação continuada está diretamente relacionada às transformações mais amplas nas formas de regulação dos sistemas educacionais, especialmente a partir da incorporação de modelos de gestão inspirados em princípios gerencialistas, marcados pela busca por eficiência, resultados e monitoramento do desempenho escolar. Ball (2005), esclarece que as políticas educacionais contemporâneas têm produzido novas formas de regulação do trabalho docente, nas quais a performatividade e a responsabilização passam a influenciar diretamente as práticas pedagógicas e os processos formativos.

Ao discutir a relação entre formação docente e profissionalização do magistério, Nóvoa (1995; 2009) destaca que os processos formativos só contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional quando reconhecem os professores como sujeitos ativos na construção de seus saberes e práticas, valorizando a experiência docente e promovendo espaços de reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Para o autor, a formação de professores precisa estar centrada na profissão docente e na escola como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir da experiência, da formação e das interações estabelecidas no contexto do trabalho. Nessa direção, políticas formativas que desconsideram os saberes da experiência tendem a reduzir o professor à condição de executor de propostas externas, fragilizando sua autonomia profissional e limitando sua capacidade .

A discussão sobre autonomia docente, por sua vez, encontra importante contribuição em Contreras (2002), que compreende a autonomia não como independência individual, mas como uma construção profissional situada, que depende das condições institucionais, das políticas educacionais e das relações estabelecidas no interior da escola. Para ele, a autonomia docente se fortalece quando os professores participam ativamente das decisões pedagógicas e dos processos formativos, e se fragilizam quando o trabalho docente passa a ser excessivamente prescrito por políticas externas. Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada deve superar perspectivas tecnicistas centradas na transmissão de métodos e técnicas, devendo assumir uma perspectiva crítica e colaborativa, capaz de promover a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Segundo o autor, formações excessivamente prescritivas tendem a reforçar processos de desprofissionalização, ao limitar a capacidade dos professores de interpretar e transformar sua própria prática.

No contexto das políticas educacionais brasileiras, os estudos: “Política Pública: reflexões sobre a política educacional à professores” (Ribeiro; Fensterseifer 2023), “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), bem como as análises de Neves (2005) a partir de “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso”, têm evidenciado como as políticas de formação docente podem atuar como dispositivos de regulação do trabalho pedagógico, especialmente quando articuladas a políticas curriculares centralizadas e a sistemas de avaliação educacional. É possível compreender que a formação continuada se situa em um campo de disputas, podendo tanto contribuir para o fortalecimento da autonomia e da profissionalidade docente quanto funcionar como mecanismo de regulação das práticas pedagógicas.

É nesse cenário que se insere a política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), cuja análise se mostra relevante para compreender como essas tendências mais amplas das políticas educacionais se materializam no contexto específico da rede estadual de ensino. Considera-se, neste estudo, que a análise das propostas formativas permite identificar não apenas os conteúdos priorizados, mas também as concepções de docência, ensino e trabalho pedagógico que podem orientar essas iniciativas. Assim, parte-se do entendimento de que as políticas de formação continuada não são neutras, mas expressam projetos educacionais e concepções de profissionalidade docente que podem impactar diretamente a autonomia dos professores. Nessa perspectiva, analisar as ementas dos cursos ofertados pela Seduc-MT constitui uma estratégia relevante para compreender em que medida essas formações dialogam com as necessidades concretas das escolas ou se orientam predominantemente por lógicas institucionais de regulação do trabalho pedagógico. A partir dessas considerações, este capítulo busca analisar a política de formação continuada da Seduc-MT, tomando como referência a discussão sobre autonomia docente e regulação do trabalho pedagógico, de modo a compreender as possíveis implicações dessas políticas no desenvolvimento profissional dos professores pedagogos da rede estadual.

A política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso se insere em um contexto mais amplo de transformações das políticas educacionais, no qual convivem iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente e mecanismos de regulação do trabalho pedagógico. A reorganização institucional da política de formação, a incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem e a centralidade atribuída aos processos formativos revelam concepções de docência e de profissionalidade que dialogam com as discussões teóricas apresentadas nos capítulos anteriores. Esses elementos reforçam a necessidade analisar os documentos que materializam essa política, na busca de compreender de que maneira tais concepções se expressam nas propostas formativas ofertadas aos professores da rede estadual. A seguir será apresentado os procedimentos metodológicos adotados para a análise das ementas dos cursos de formação ofertados, explicitando os critérios de seleção, organização e interpretação dos dados que fundamentam as análises desenvolvidas nesta pesquisa.

8 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DAS EMENTAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Com o objetivo de analisar as implicações da política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) na autonomia docente, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por compreender que esse tipo de investigação permite analisar significados, intencionalidades e concepções presentes nas políticas educacionais, especialmente quando se busca compreender como tais políticas se materializam nos processos formativos ofertados aos professores.

A presente pesquisa desenvolveu-se num caráter exploratório, com base em levantamento bibliográfico e documental conforme já explicitado no capítulo: “Caminhos metodológicos” da presente dissertação, a partir da compreensão de Gil (2008). Essa análise das políticas de formação continuada considera a compreensão das concepções de docência, de formação e de trabalho pedagógico que orientam essas iniciativas, o que justifica a adoção dessa abordagem metodológica.

A análise das ementas dos cursos ofertados pela SEDUC foi realizada a partir de duas perspectivas complementares.

A primeira refere-se ao recorte do público-alvo da pesquisa, direcionado especificamente aos professores pedagogos, considerando que estes profissionais constituem o grupo central de interesse deste estudo, em função de sua atuação nos anos iniciais da educação básica e de sua relação direta com as demandas formativas investigadas. Dessa forma, a análise das ementas buscou identificar em que medida os cursos dialogam com as especificidades da formação e da prática pedagógica desses profissionais.

A segunda perspectiva relaciona-se ao contexto educacional recente do estado de Mato Grosso, especialmente no que se refere ao processo de redimensionamento escolar decorrente da reorganização da rede pública estadual de ensino, formalizada pelo Decreto nº 723/2020. Esse processo provocou mudanças significativas (redimensionamento e municipalização de várias unidades escolares) na organização das unidades escolares e na lotação dos profissionais da educação, impactando de maneira mais intensa os professores pedagogos, muitos dos quais foram submetidos a alterações de local de trabalho, função ou mesmo rede de atuação. Esse cenário contribuiu para a emergência de sentimento de insegurança profissional,

instabilidade e desvalorização entre esses docentes, conforme apontam discussões recentes sobre os efeitos de políticas de reorganização educacional sobre a identidade e as condições de trabalho docente Santana (2025). A escolha por analisar as ementas dos cursos ofertados pela SEDUC também se justifica pela necessidade de compreender se as ações formativas propostas pela rede dialogam com esse contexto de transformações e com as necessidades formativas emergentes desses profissionais. O recorte adotado não apenas delimita o foco empírico da pesquisa, mas também se fundamenta na relevância social e profissional do grupo investigado, especialmente diante das mudanças estruturais que têm impactado sua atuação e suas condições de trabalho.

Considera-se que os documentos institucionais constituem fontes importantes para a compreensão das intencionalidades e diretrizes das políticas públicas. Por isso, foram selecionadas como corpus de análise as ementas dos cursos de formação continuada ofertados aos pela Seduc-MT aos professores pedagogos, por se entender que esses documentos expressam os objetivos, conteúdos, metodologias e concepções pedagógicas que orientam as ações formativas propostas pela rede de ensino. Considera-se, neste estudo, que as ementas não se configuram apenas como descrições técnicas dos cursos, mas como documentos que materializam intencionalidades formativas e concepções sobre o papel do professor e sobre as práticas pedagógicas consideradas prioritárias pela política educacional.

A análise dos documentos foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. A escolha dessa técnica se justifica por sua adequação a estudos que buscam interpretar sentidos e identificar categorias analíticas a partir de materiais textuais.

O processo de análise foi organizado em três etapas, conforme sugere Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Na etapa de pré-análise, foram realizados o levantamento e a organização das ementas dos cursos de formação continuada disponibilizados pela Seduc-MT, buscando identificar informações gerais como nome do curso, carga horária, objetivos e conteúdos propostos. Essa etapa permitiu uma primeira aproximação com o material empírico e a definição dos critérios de análise. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à leitura analítica das ementas, buscando identificar elementos que permitissem compreender as concepções de formação docente presentes nas propostas formativas. Nessa fase, foram observados especialmente os objetivos dos cursos, os temas abordados, metodologias propostas e as expectativas em relação ao papel do professor no processo formativo. Como estratégia de sistematização dos dados e de apoio à análise interpretativa, foi construída uma tabela com o objetivo de organizar as principais informações extraídas das ementas e permitir a identificação de padrões, recorrências e tendências nas propostas formativas. Conforme destaca Gil (2008), a organização dos dados em quadros e tabelas pode constituir importante recurso metodológico em pesquisas qualitativas, pois facilita a comparação entre informações e contribui para a construção das categorias de análise.

A tabela foi estruturada a partir de categorias definidas com base no referencial teórico da pesquisa e nos objetivos do estudo, contemplando os seguintes elementos: identificação do curso, carga horária, objetivos da formação, temas centrais abordados, metodologias propostas e concepção de docência subjacente às propostas formativas. Além disso, foram incluídas categorias analíticas voltadas à identificação de indícios de fortalecimento da autonomia docente e de possíveis mecanismos de regulação do trabalho pedagógico. A análise das ementas foi fundamentada na discussão sobre os saberes docentes Tardif, (2002), na concepção de autonomia profissional docente Contreras (2002) e nas contribuições de Ball (2005; 2014) sobre os processos de regulação do trabalho docente por meio das políticas educacionais. Buscou-se identificar, nas ementas analisadas, elementos que indicassem tanto a valorização da reflexão docente, do protagonismo profissional e da contextualização das práticas pedagógicas, quanto aspectos relacionados à padronização de práticas, à

implementação de programas institucionais e ao alinhamento a políticas de desempenho educacional.

A sistematização das informações possibilitou a construção de uma análise interpretativa das propostas formativas, buscando compreender como a política de formação continuada da Seduc-MT se posiciona no debate entre formação para autonomia e formação como estratégia de regulação do trabalho docente. Na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, os dados sistematizados foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, buscando identificar as principais tendências presentes nas formações ofertadas e suas possíveis implicações para a autonomia docente. Essa etapa consistiu na articulação entre os dados empíricos e as discussões teóricas sobre formação docente, profissionalização e políticas educacionais, permitindo avançar para uma compreensão crítica das contribuições e dos limites da política analisada. Cabe ressaltar ainda que os dados apresentados não esgotam as possibilidades de análise das formações ofertadas, mas representam um recorte construído a partir dos objetivos desta pesquisa, que busca compreender em que medida essas propostas formativas dialogam com as demandas do cotidiano escolar ou se orientam por perspectivas mais prescritivas de organização do trabalho docente. A seguir, apresenta-se a sistematização das ementas analisadas, a partir das categorias descritas, que subsidiará a análise interpretativa desenvolvida na sequência deste capítulo.

Tabela 7. Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2023	Noções de Primeiros Socorros	10 h	Fornecer conhecimentos essenciais sobre primeiros socorros, capacitando os participantes a agir de forma adequada em situações de emergência, com especial ênfase na compreensão e aplicação da Lei nº 13.722/2018 - Lei Lucas.	Introdução aos Primeiros Socorros, Atuação em Situações de Urgência e Emergência, Queimadura, Fraturas, Intoxicação, Acidentes com Animais Peçonhentos: Convulsão, - Desmaio e vertigem, Engasgo em adultos, Engasgo em crianças, Engasgo em bebê menor de 01 ano, Parada Cardiorrespiratória, - Hemorragia Primeiros socorros na escola: Lei Lucas e Kit de emergência	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente executor		Forte evidência
2023	FICAI: Ficha de Comunicação do Aluno	40 h	Atividade está oculta	Contextualização da Política de Acesso e Permanência, Ficha de Comunicação do estudante, Busca Ativa Escolar e os Critérios de Abertura, Articulação com a Rede de Proteção Social, Acolhimento e Propostas Pedagógicas, Manual de acesso ao Sistema Informatizado FICAI.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Professor executor		Forte evidência

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2023	Formação para Membros do CDCE	30h	Atividade está oculta	O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Normativas do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Criação e Competências do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, CDCE Fortalecimento da Gestão Democrática no Processo de Criação do CDCE, Os recursos do PPP-PDE/SEDUC, PDDE e as Ações Integradas, Os recursos financeiros e a importância do processo de Prestação de Contas Reflexões e Atividades Atividade Complementar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
2023	Práticas de Resolução Pacífica de Conflitos no Ambiente Escolar - Turma 1/2023	40h	Atividade está oculta	Conflito, violências e Escola; Práticas restaurativas no ambiente escolar; Empatia, responsabilidade e respeito na educação básica; Como reduzir conflitos na escola.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2023	Formação para Membros do CDCE	30h	Atividade está oculta	O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Normativas do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Criação e Competências do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, CDCE Fortalecimento da Gestão Democrática no Processo de Criação do CDCE, Os recursos do PPP-PDE/SEDUC, PDDE e as Ações Integradas, Os recursos financeiros e a importância do processo de Prestação de Contas Reflexões e Atividades Atividade Complementar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
2023	Práticas de Resolução Pacífica de Conflitos no Ambiente Escolar - Turma 1/2023	40h	Atividade está oculta	Conflito, violências e Escola; Práticas restaurativas no ambiente escolar; Empatia, responsabilidade e respeito na educação básica; Como reduzir conflitos na escola.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2023	Formação para Membros do CDCE	30h	Atividade está oculta	O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Normativas do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Criação e Competências do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, CDCE Fortalecimento da Gestão Democrática no Processo de Criação do CDCE, Os recursos do PPP-PDE/SEDUC, PDDE e as Ações Integradas, Os recursos financeiros e a importância do processo de Prestação de Contas Reflexões e Atividades Atividade Complementar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
2023	Práticas de Resolução Pacífica de Conflitos no Ambiente Escolar - Turma 1/2023	40h	Atividade está oculta	Conflito, violências e Escola; Práticas restaurativas no ambiente escolar; Empatia, responsabilidade e respeito na educação básica; Como reduzir conflitos na escola.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2023	Formação para Membros do CDCE	30h	Atividade está oculta	O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Normativas do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, Criação e Competências do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, CDCE Fortalecimento da Gestão Democrática no Processo de Criação do CDCE, Os recursos do PPP-PDE/SEDUC, PDDE e as Ações Integradas, Os recursos financeiros e a importância do processo de Prestação de Contas Reflexões e Atividades Atividade Complementar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
2023	Práticas de Resolução Pacífica de Conflitos no Ambiente Escolar - Turma 1/2023	40h	Atividade está oculta	Conflito, violências e Escola; Práticas restaurativas no ambiente escolar; Empatia, responsabilidade e respeito na educação básica; Como reduzir conflitos na escola.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Formação em Estratégias e Adaptações de Materiais Pedagógicos para Deficientes Visuais	50 h	Atividade está oculta	Estratégias de Ensino para Estudantes Baixa Visão; Materiais Pedagógicos Ampliados para estudantes com Baixa Visão; Estratégias e Adaptações de Materiais Pedagógicos para Estudantes Deficientes Visuais.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como agente de resultados educacionais		Forte evidência (melhoria de indicadores educacionais)
2024	Qualificação da Prática do Pedagogo: Professor de Apoio Pedagógico Especializado	24 h	Capacitar professores pedagogos para fortalecer as condições de aprendizado no contexto educacional regular, com foco no papel do Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE).	Trabalho e identidade: Subjetividade e identidade profissional, Propósito de vida: desmistificando tabus, Gerenciamento emocional no trabalho, Primeiros Socorros (PS), Responsabilidades do Socorrista, Situações de emergência no ambiente escolar, Avaliação Diagnóstica, Estratégias e Metodologias, Dialogo e Reflexões, PEI - Plano Educacional Individualizado, Adaptação e Flexibilização Curricular para Estudante PAEDE, Relatos de Experiências – Professor de Apoio Especializado no ensino colaborativo.	Metodologia presencial e interativa, com abordagem teórico-prática	Docente reflexivo (análise da prática)	Forte evidência (análise da prática pedagógica reflexão crítica sobre o ensino)	

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Equipe Multiprofissional no Contexto do Atendimento Educacional Especializado: Conceito, Importância e Contribuições	50 h	Esta atividade está oculta	O Serviço Social no contexto escolar: fundamentos, competências e contribuições na perspectiva inclusiva, A Psicologia no contexto escolar: atuação do/a Profissional de Psicologia na Educação Especial/Inclusiva, A Fisioterapia na inclusão escolar: atuação e contribuição no desenvolvimento pedagógico dos estudantes público alvo da educação especial, A fonoaudiologia no contexto escolar: Atuação do Profissional Fonoaudiólogo na Educação Especial/Inclusiva, A psicopedagogia na instituição escolar: atuação e contribuição no processo de ensino aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como agente de resultados educacionais		Forte evidência (eficácia pedagógica mensurável)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Formação em Atividades Cognitivas e Comunicação Aumentativa e Alternativa	50 h	Esta atividade está oculta	Formação em atividades cognitivas na perspectiva da educação especial, Comunicação Alternativa, Comunicação Aumentativa no ambiente escolar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente executor		Forte evidência (quando fala em aplicar programas)
2024	Formação em Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Práticas no Processo de Ensino e Aprendizagem	50 h	Esta atividade está oculta	Reflexões Acerca dos Aspectos Socioemocionais das Práticas Pedagógicas Para o AEE dos Estudantes <u>PAEDEs</u> , Compreendendo os Fatores Interferentes Para o Desenvolvimento Acadêmico dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial, Flexibilização Curricular na Perspectiva da Inclusão Escolar dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial, Trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente executor		Forte evidência (quando fala em aplicar programas)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista	50 h	Diversificar tipos de intervenções sistemáticas com o uso dos métodos apresentados; Promover o desenvolvimento do estudante neuro atípico de forma que ele obtenha o seu maior potencial e nível de independência; Fomentar a importância do trabalho psicomotor no desenvolvimento das habilidades necessárias para o estudante com TEA.	A família e a escola no processo de desenvolvimento do estudante TEA: Uma parceria importante, Compreendendo os aspectos comportamentais e habilidades, sociais no desenvolvimento pedagógico dos estudantes com TEA; A comunicação e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com TEA; A compreensão da psicomotricidade como ferramenta de aprendizagem do estudante TEA; Desenvolvimento pedagógico do estudante TEA na perspectiva da inclusão escolar	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente executor		Forte evidência (protocolos pedagógicos)
2024	Estágio Supervisionado: Meu Futuro Professor - Formando Mentores	40 h	Preparar os(as) professores(as) da rede para desenvolver habilidades para o efetivo acompanhamento e desenvolvimento dos(as) estagiários(as), de modo que estes(as) futuros(as) professores(as) tenham uma formação inicial enriquecida pelo estágio realizado na Seduc a, consequentemente, estejam mais preparados(as) para o início da docência, com práticas que impactem positivamente a aprendizagem dos(as) estudantes.	A importância do estágio supervisionado e seus elementos centrais na formação dos(as) licenciandos(as), Competências essenciais e propostas de atividades para potencializar o estágio supervisionado, Ampliação das propostas de atividades para potencializar o estágio supervisionado, Da heteronomia à construção da autonomia.	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente reflexivo	Quando fala em análise da prática	

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Avaliação anual de desempenho	40 h	Visa, promover uma formação ampla e atualizada, pautada nas legislações que normatizam a avaliação anual de desempenho possibilitando aos servidores a compreensão da legislação, bem como do processo de avaliação, minimizando e/ou evitando possíveis erros;	Quem será ou não avaliado, Quando a avaliação será realizada, Agentes da avaliação anual de desempenho, Composição do comitê de avaliação, Pilares da avaliação anual de desempenho, Pilar Competências, Pilar Comprometimento e Produtividade, Pilar Assiduidade e Pontualidade, Preenchimento do Formulário de Avaliação por Competência; Preenchimento do Requerimento de pontuação na Avaliação Anual de Desempenho; Inclusão de documento (s) comprobatório (s) para a pontuação no Fator comprometimento;	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Normativa da atuação profissional		Forte evidência (evitar erros normatização)
2024	Atendimento de Estudantes com Necessidades Alimentares Especiais	20 h	Proporcionar conhecimento técnico aos profissionais AAE Nutrição Escolar no atendimento da alimentação escolar à alunos com necessidades alimentares especiais.	Atendimento de Estudantes com Necessidades Alimentares Especiais, Doenças Crônicas não Transmissíveis	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Concepção técnica da atuação profissional		Forte evidência (capacitar tecnicamente)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2024	Rede de Proteção Social e Educação: construindo e fortalecendo parcerias intersetoriais	40 h	Proporcionar o conhecimento sobre a Rede de Proteção Social e a sua importância no âmbito da educação, entendendo que o acesso aos direitos sociais básicos influencia no acesso, permanência e no processo de aprendizagem dos/as estudantes no ambiente escolar.	Criança e Adolescente: sujeitos de direitos, Rede de Proteção Social, Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, O papel do/a Assistente Social na Educação, O papel da/o Psicóloga/o na Educação	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente mediador (Docente como intelectual pedagógico)	Forte evidência (Ampliação da compreensão do contexto escolar)	
2024	Aprendizagem socioemocional na escola da escolha		Apoiar educadores na incorporação da aprendizagem socioemocional ao currículo e às práticas escolares, visando a formação integral dos estudantes (autônomos, solidários e competentes).	Aprendizagem socioemocional, Currículo e formação integral, Modelo pedagógico Escola da Escolha, Juventudes contemporâneas e contexto social, Formação docente para implementação pedagógica, Desenvolvimento pessoal e relacional	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2025	Pacto Pela Digitalização 2025 - Curso autoinstrucional - BNCC Computação: Fundamentos e Práticas	20 h	Preparar os educadores para a implementação obrigatória da BNCC Computação, com foco no pensamento computacional, cultura digital e práticas pedagógicas inovadoras.	Fundamentos da BNCC Computação, Práticas Pedagógicas e Cultura Digital, Segurança e Responsabilidade Digital,	Realizado e forma híbrida	Docente como mediador		Forte evidência (Docente como implementador de políticas)
2025	Avaliação da Aprendizagem	05 h	Desenvolver habilidades para a criação e implementação de estratégias avaliativas que permitem a medição do progresso dos alunos, promovendo feedback construtivo e ajustando práticas pedagógicas para atender as necessidades individuais e coletivas dos estudantes	Avaliação da Aprendizagem, Conceito e tipos de avaliação, Instrumentos e ferramentas avaliativas, Práticas avaliativas	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente reflexivo		Forte evidência (quando fala em análise da prática)

Fonte: Avadep

Tabela 7: Continuação - Sistematização das ementas analisadas

Ano	Identificação do curso	Carga horária	Objetivos da formação	Temas centrais abordados	Metodologias propostas	Concepção de docência subjacente	Indícios de fortalecimento da autonomia docente	Indícios de regulação do trabalho pedagógico
2025	Conexão Amazônia: Protagonismo Estudantil e Saberes que Transformam	30 h	Fortalecer a educação na região amazônica, valorizando os saberes locais, a cultura amazônica e promovendo o protagonismo dos estudantes do Ensino Médio.	Protagonismo Estudantil, saberes Tradicionais e Amazônicos, Temáticas Ambientais e Sociais, Metodologias Ativas	Autoinstrucional realizado de forma assíncrona on-line	Docente reflexivo	Forte evidência (quando fala em análise da prática)	
2025	Canva	40 h	Capacitar os profissionais da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso para o uso pedagógico da ferramenta	A formação aborda desde o básico até técnicas avançadas de design para educação, incluindo a criação de projetos práticos como slides, vídeos, atividades e infográficos.		Docente executor		Forte evidência (quando fala em aplicar programas)

Fonte: Avadep

A análise das propostas formativas indica predominância de uma concepção técnico-instrumental de formação docente, evidenciada pela centralidade atribuída ao desenvolvimento de metodologias ativas e estratégias didáticas aplicáveis à sala de aula. Há predominância de objetivos voltados à formação com foco em práticas inclusivas e aprimoramento técnico-profissional alinhados a uma perspectiva contemporânea de formação docente baseada em competências, e inovação pedagógica. De forma geral, é possível organizar os objetivos em três eixos predominantes:

Formações em uma perspectiva da educação inclusiva.

Grande parte dos objetivos está associada à formação de professores para atuar com a diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas, como estudantes neuroatípicos, com TEA ou com necessidades alimentares especiais. Também se observa a ênfase no desenvolvimento socioemocional e psicomotor, bem como na promoção da autonomia dos estudantes. É importante destacar que a predominância dessa perspectiva se justifica pela atuação dos professores pedagogos junto a esses alunos na rede estadual, especialmente a partir do processo de redimensionamento das escolas estaduais de Mato Grosso. Esses profissionais são os chamados PAPes (Professores de Apoio Pedagógico Especializado), responsáveis por assegurar a inclusão por meio de adaptações curriculares voltadas a esses estudantes.

Embora os objetivos formativos revelem um compromisso com a educação inclusiva e com o atendimento às especificidades dos estudantes, também é necessário problematizar as tensões vivenciadas pelos professores pedagogos no cotidiano escolar. Isso porque, ao mesmo tempo em que lhes é atribuída a responsabilidade de promover a inclusão por meio de adaptações curriculares, acompanhamento individualizado e apoio aos professores regentes, nem sempre as condições institucionais, e principalmente formativas, uma vez que apenas conhecimento técnico torna-se insuficiente, o que torna necessário um forte investimento nas formações que oportunizem trocas de experiências.

Por outro lado, essa atuação também evidencia traços importantes de uma educação humanizadora, na medida em que coloca no centro do processo educativo o reconhecimento das singularidades dos estudantes e o compromisso com seu desenvolvimento integral. Essa perspectiva aproxima-se de concepções de educação que defendem o respeito às diferenças, a valorização das potencialidades dos sujeitos e a construção de práticas pedagógicas que promovam autonomia, participação e pertencimento.

A ênfase no desenvolvimento socioemocional, na autonomia e na mediação pedagógica pode ser compreendida como parte de um movimento que busca superar perspectivas meramente conteudistas da educação, aproximando-se de uma concepção mais ampla de formação humana. Contudo, para que essa perspectiva se efetive de maneira menos prescritiva e mais emancipatória, torna-se fundamental que os processos formativos também considerem o cuidado com os próprios professores, suas condições de trabalho e os limites institucionais que atravessam a implementação das políticas inclusivas.

Perspectiva técnico-pedagógica e de qualificação da prática docente.

Outro conjunto significativo de objetivos está relacionado ao aprimoramento das práticas pedagógicas, como:

- Desenvolvimento de estratégias avaliativas;
- Acompanhamento de estagiários;
- Implementação da BNCC Computação;
- Uso de ferramentas pedagógicas;
- Diversificação de intervenções didáticas.

Esses objetivos estão associados a uma perspectiva de formação docente por competências profissionais, voltada ao desenvolvimento de saberes práticos, metodológicos e tecnológicos à atuação contemporânea do professor. Também dialogam com a concepção de professor reflexivo, que analisa sua prática e utiliza dados de aprendizagem para melhorar o ensino. A ênfase na formação do professor pedagogo guiada por competências profissionais também aparece como um elemento central nesse processo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de saberes práticos, metodológicos e tecnológicos necessários para o atendimento à diversidade. Essa perspectiva tende a valorizar a capacidade dos professores de mobilizar conhecimentos em situações concretas, exigindo destes profissionais habilidades para adaptar estratégias pedagógicas, utilizar recursos tecnológicos e tomar decisões didáticas frente às necessidades específicas dos estudantes.

Entretanto, essa abordagem também pode produzir tensões no trabalho dos professores pedagogos, especialmente quando a lógica das competências se associa a uma perspectiva de performatividade docente, na qual se amplia a expectativa de que esses profissionais sejam capazes de responder, de forma quase individual, a desafios estruturais da inclusão escolar. Nesse cenário, a ampliação das competências esperadas pode não vir acompanhada, necessariamente, das condições objetivas de trabalho, como tempo para planejamento e formação continuada que condiz com a realidade, o que pode gerar processos de intensificação e complexificação do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, é possível reconhecer que essa ênfase no desenvolvimento de competências também pode dialogar com a concepção de professor reflexivo, especialmente quando se considera a importância da análise crítica da prática pedagógica como elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente. A mobilização de dados de aprendizagem, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a constante reavaliação das estratégias didáticas podem contribuir para a construção de práticas mais intencionais e responsivas às necessidades educacionais. Sob esse prisma, a formação voltada para competências pode se aproximar de uma perspectiva mais crítica quando não se limita à dimensão instrumental do fazer docente, mas incorpora a reflexão sobre a prática como elemento constitutivo da profissionalidade docente.

Observa-se que, embora existam tensões inerentes a esse modelo formativo, especialmente no que se refere às exigências crescentes impostas aos professores pedagogos, também há potencialidades quando essa perspectiva se articula à ideia de desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo, no qual a prática deixa de ser apenas um espaço de aplicação de técnicas e passa a ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento pedagógico. Perspectiva de formação institucional e normativa.

O conjunto de objetivos apresentados nessa perspectiva revela avanços importantes ao evidenciar a preocupação com a formação do professor pedagogo para além da dimensão estritamente pedagógica, contemplando também conhecimentos legais, institucionais e de proteção social. Entre os aspectos positivos dessa abordagem, destaca-se o fortalecimento da compreensão do professor como agente público, o que contribui para uma atuação mais consciente em relação às normativas educacionais, aos direitos dos estudantes e às responsabilidades profissionais. Esse tipo de formação pode favorecer maior segurança jurídica nas práticas escolares, além de ampliar a capacidade de articulação intersetorial, especialmente no que se refere à rede de proteção social e ao atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto refere-se à tentativa de promover uma formação mais integral, que articule dimensões técnicas, e sociais da docência. Essa integração pode contribuir para que o professor compreenda a complexidade do trabalho educativo contemporâneo, que exige não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas também capacidade de atuação em contextos diversos e de diálogo com diferentes políticas públicas.

Por outro lado, também é possível identificar algumas limitações nessa perspectiva formativa. A ênfase em aspectos normativos, legais e administrativos pode, em alguns casos, reforçar uma concepção mais tecnicista da formação docente, centrada no cumprimento de protocolos e procedimentos institucionais, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva sobre os sentidos da educação e o papel social do professor. Existe, portanto, o risco de que a identidade docente seja excessivamente associada à função de executor de políticas públicas, reduzindo o espaço para a autonomia pedagógica e para a construção de práticas contextualizadas. Além disso, a ampliação do escopo de conhecimentos exigidos — como legislação, avaliação, primeiros socorros e articulação com redes de proteção — pode também contribuir para a intensificação do trabalho docente, especialmente quando essas novas atribuições não são acompanhadas por condições adequadas de formação continuada, tempo institucional ou suporte multiprofissional. Pode-se observar uma tensão entre a ampliação das competências esperadas e as condições reais de

exercício da profissão.

Assim, embora os cursos demonstrem um esforço relevante de alinhamento com as demandas contemporâneas da profissão docente, uma análise crítica sugere a necessidade de equilibrar a formação institucional e técnica com perspectivas que fortaleçam a autonomia pedagógica e intelectual, a reflexão crítica e a dimensão pedagógica do trabalho docente, evitando que a profissionalização seja reduzida apenas à adaptação às exigências normativas do sistema educacional.

As concepções de formação continuada a professores podem ser compreendidas como expressões de determinados interesses. Elas revelam não apenas intenções pedagógicas, mas também disputas sobre que tipo de professor deve ser produzido, quais saberes são legitimados e qual grau de autonomia profissional é esperado. Nesse sentido, o diálogo com Tardif (2011, 2014), Nóvoa (2002, 2009, 2017) e Ball (2004, 2014, 2016) permite problematizar os modelos implícitos de profissionalidade docente presentes nessas formações.

Na perspectiva da educação inclusiva, o discurso formativo geralmente se ancora em princípios de democratização do acesso, equidade e atendimento à diversidade. Politicamente, essa abordagem tende a produzir a imagem de um professor sensível às diferenças, capaz de adaptar práticas e comprometido com a justiça social. Contudo, como alerta Tardif, há um risco recorrente nesses modelos: a ampliação das responsabilidades docentes sem a correspondente valorização das condições reais de trabalho. Para o autor, os saberes docentes são plurais e construídos na prática, mas muitas propostas formativas tratam a inclusão como um conjunto de técnicas ou competências individuais, deslocando para o professor a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional.

Nessa mesma direção crítica, António Nóvoa defende que a formação docente precisa fortalecer a profissão como um campo coletivo e não apenas como um conjunto de competências individuais. Quando a inclusão é tratada apenas como capacitação técnica para lidar com “casos”, pode reforçar uma lógica de responsabilização individual típica das reformas educacionais contemporâneas. Isso aproxima essa perspectiva das análises de Stephen Ball, que identifica como as políticas educacionais recentes operam por meio de discursos de performatividade e responsabilização, produzindo professores que precisam demonstrar constantemente sua eficácia diante de metas e indicadores. Paradoxalmente, uma formação que se apresenta como emancipatória pode também contribuir para a produção de um professor hiper-responsabilizado, que deve ser ao mesmo tempo especialista em inclusão, mediador social e solucionador de problemas que ultrapassam sua governabilidade!

Na perspectiva técnico-pedagógica e de qualificação da prática docente, o sentido político está frequentemente relacionado à melhoria dos resultados educacionais e ao aprimoramento de metodologias de ensino. Esse tipo de formação costuma enfatizar inovação didática, metodologias ativas e uso de tecnologias, configurando um modelo de professor reflexivo e competente tecnicamente. Sob a lente de Tardif, essa perspectiva pode ser positiva quando reconhece a docência como profissão baseada em saberes específicos. Entretanto, torna-se problemática quando reduz a complexidade do trabalho docente a um repertório de técnicas eficazes, desconsiderando a dimensão experiencial e contextual dos saberes profissionais. Nóvoa reforça essa crítica ao afirmar que a formação não pode ser apenas instrumental, mas deve contribuir para a construção da identidade profissional e da autonomia docente.

Ball ajuda a aprofundar essa análise ao mostrar como a ênfase em competências e resultados pode estar alinhada a uma racionalidade gerencialista, na qual o professor é visto como um executor eficiente de práticas validadas por evidências. Nesse modelo, o “bom professor” é aquele que aplica corretamente metodologias prescritas e apresenta resultados mensuráveis, o que pode limitar sua autonomia intelectual e sua capacidade crítica. Essa perspectiva tende a produzir um professor tecnicamente treinado, adaptável e orientado por resultados, mas nem sempre um

intelectual crítico capaz de problematizar as próprias políticas que orientam sua prática.

Já na perspectiva de formação institucional e normativa, o sentido político aparece de forma mais explícita, pois envolve o alinhamento dos professores às diretrizes legais, curriculares e organizacionais dos sistemas educacionais. Trata-se de uma formação que busca garantir conformidade com normas, documentos oficiais e políticas públicas. Essa perspectiva pode contribuir para a compreensão do funcionamento institucional da educação e para a consolidação de direitos educacionais. Porém, como Ball argumenta, também pode funcionar como mecanismo de regulação das subjetividades docentes, produzindo professores alinhados às agendas políticas vigentes e às culturas de auditoria e controle.

Nóvoa chama atenção para o risco de que formações excessivamente normativas enfraqueçam a dimensão profissional da docência ao priorizar a adaptação às políticas em detrimento da participação dos professores na sua construção. Tardif, por sua vez, lembra que os professores não são meros executores de normas, mas produtores de saberes, e que a profissionalização passa pelo reconhecimento dessa condição. Essa perspectiva tende a formar um professor institucionalmente alinhado, conhecedor das normas e capaz de operacionalizar políticas educacionais, mas potencialmente com menor espaço para contestação ou produção autônoma de sentidos sobre sua prática.

Ao costurar essas três perspectivas, é possível afirmar que, politicamente, essas propostas formativas parecem buscar a produção de um professor multifuncional: inclusivo, tecnicamente competente e institucionalmente alinhado. Contudo, a partir das contribuições de Tardif, Nóvoa e Ball, é possível questionar se esse modelo não estaria também vinculado a um projeto de professor adaptável, resiliente e responsivo às demandas do sistema, por vezes em detrimento de sua autonomia crítica e de sua condição de intelectual da educação.

A questão central talvez não seja apenas quais competências essas formações pretendem desenvolver, mas qual projeto de profissão docente elas sustentam: um professor executor de políticas e técnicas ou um professor produtor de saberes, participante das decisões educacionais e sujeito coletivo de sua profissão. A resposta a essa tensão é, fundamentalmente, política, pois define não apenas a formação, mas o próprio lugar social da docência.

A partir das análises é possível compreender que a política de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso é constituída por diferentes concepções de formação docente, que articulam perspectivas voltadas ao desenvolvimento profissional, à qualificação técnico-pedagógica e ao alinhamento institucional das práticas educativas. Embora essas propostas revelem potencial para subsidiar a atuação dos professores diante das demandas contemporâneas da educação, também evidenciam tensões decorrentes da presença de mecanismos de regulação e performatividade que podem restringir os espaços de autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, a política de formação sugere forte potencial para contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores na medida em que favorece processos de atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e fortalecimento da atuação docente. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de António Nóvoa (2017), como já explicitado, para quem a formação continuada constitui um processo permanente de construção da profissionalidade docente, fundamentado na reflexão sobre a prática, na produção coletiva de conhecimentos e na aprendizagem colaborativa entre pares. Entretanto, observa-se também que essa mesma política é atravessada por mecanismos de regulação que orientam o trabalho docente segundo parâmetros institucionais, curriculares e avaliativos. Conforme argumenta Stephen Ball (2004), as políticas educacionais contemporâneas incorporam tecnologias de performatividade que produzem formas de controle sobre o trabalho dos professores, por meio da valorização de indicadores, resultados e processos de responsabilização. Entende-se que as concepções de formação não são neutras, mas expressam diferentes projetos de profissionalidade docente e distintas compreensões acerca do papel do professor na escola pública.

Sob essa perspectiva, a formação continuada constitui um espaço de disputas entre modelos de profissionalização orientados, de um lado, pela valorização da autonomia e da reflexão crítica e, de outro, pela racionalidade técnica e pelos mecanismos de padronização das práticas pedagógicas. Essa ambivalência evidencia que as políticas de formação continuada são permeadas por diferentes racionalidades e projetos de profissionalidade docente, exigindo que sua análise ultrapasse uma perspectiva meramente instrumental e considere as relações entre desenvolvimento profissional, autonomia docente, governança educacional e processos de regulação das políticas públicas.

À luz do referencial teórico adotado e dos dados analisados, observa-se que a política de formação de Mato Grosso apresenta um caráter ambivalente, ao combinar elementos que podem fortalecer o desenvolvimento profissional docente com outros que tendem a orientar e padronizar o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar em que medida a política de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso aos professores pedagogos da rede estadual contribui para o fortalecimento ou para a limitação do princípio da autonomia didática. Partiu-se do entendimento de que as políticas de formação docente não são neutras, mas expressam concepções de docência, profissionalidade e trabalho pedagógico que influenciam diretamente a forma como os professores exercem sua prática e constroem sua identidade profissional. A análise das ementas dos cursos de formação continuada permitiu identificar que as propostas formativas se organizam predominantemente em três grandes eixos: a formação voltada à educação inclusiva, a qualificação técnico-pedagógica da prática docente e a formação institucional e normativa. Esses eixos revelam um esforço da política educacional em responder às demandas contemporâneas da educação pública, especialmente no que se refere à inclusão escolar, à inovação pedagógica e à necessidade de alinhamento às diretrizes institucionais. Do ponto de vista das contribuições, observa-se que a política de formação continuada apresenta potencialidades importantes ao promover a atualização profissional dos professores pedagogos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias didáticas, à ampliação de conhecimentos sobre educação inclusiva e ao fortalecimento da compreensão do papel institucional do docente. Nesse sentido, as formações analisadas demonstram preocupação com a qualificação técnica dos profissionais e com a ampliação de sua capacidade de atuação frente à

complexidade crescente do trabalho pedagógico contemporâneo.

Entretanto, a análise dos dados, à luz das contribuições de autores como Tardif, Nóvoa, Contreras e Ball, evidencia que essa mesma política também apresenta tensões e limites importantes. Observou-se a predominância de uma concepção técnico-instrumental de formação, marcada pela ênfase no desenvolvimento de competências práticas, na aplicação de metodologias e no alinhamento às políticas institucionais, o que pode indicar uma orientação formativa mais voltada à regulação do trabalho docente do que propriamente ao fortalecimento de sua autonomia intelectual e pedagógica. Verifica-se que, embora as formações apresentem

elementos que podem contribuir para o desenvolvimento profissional, elas também tendem a reforçar um modelo de professor multifuncional, responsável por atender a múltiplas demandas institucionais, pedagógicas e sociais, muitas vezes sem a correspondente ampliação das condições objetivas de trabalho ou dos espaços efetivos de participação nas decisões pedagógicas. Tal cenário pode contribuir para processos de intensificação do trabalho docente e para a ampliação das responsabilidades individuais dos professores frente a desafios que possuem natureza estrutural.

A análise também permitiu compreender que a autonomia docente, conforme discutida por Contreras (2002), não pode ser compreendida apenas como liberdade individual de atuação, mas como uma construção profissional que depende das condições institucionais, das políticas educacionais e das possibilidades reais de participação dos professores nos processos formativos e nas decisões pedagógicas. Sob essa perspectiva, formações excessivamente prescritivas ou centradas na transmissão de diretrizes podem limitar a construção dessa autonomia ao reduzir o professor à condição de executor de propostas elaboradas externamente ao contexto escolar.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que a política de formação continuada da Seduc-MT não pode ser compreendida de forma dicotômica como exclusivamente promotora ou limitadora da autonomia docente. Ao contrário, ela se configura como um campo de tensões, no qual coexistem tanto elementos que podem potencializar o desenvolvimento profissional quanto aspectos que podem reforçar mecanismos de regulação do trabalho pedagógico. Como resposta ao problema de pesquisa que orientou este estudo — se a política de formação continuada potencializa ou lesiona o princípio da autonomia didática dos professores pedagogos — conclui-se que essa política apresenta um caráter ambivalente: Por um lado, potencializa a autonomia ao oferecer subsídios formativos que podem ampliar o repertório pedagógico dos professores e fortalecer sua capacidade de intervenção didática, por outro, pode também limitar essa autonomia quando se orienta predominantemente por perspectivas normativas, técnico-instrumentais e alinhadas a lógicas de performatividade, que reduzem os espaços de construção coletiva do saber docente e de participação ativa dos professores nos processos formativos.

Dessa forma, entende-se que o fortalecimento da autonomia docente no âmbito das políticas de formação continuada depende do equilíbrio entre a necessária atualização técnico-profissional e a valorização do professor como sujeito produtor de saberes, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de participar ativamente da construção das políticas educacionais que orientam seu trabalho. Como contribuição, esta pesquisa reforça a importância de que as políticas de formação continuada avancem para modelos mais dialógicos, colaborativos e contextualizados, que reconheçam os saberes da experiência docente e promovam espaços efetivos de reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Além disso, aponta para a necessidade de que futuras políticas formativas considerem não apenas as demandas institucionais dos sistemas de ensino, mas também as condições concretas de trabalho dos professores e suas necessidades formativas reais. Destaca-se que este estudo não esgota a discussão sobre a temática, especialmente por se tratar de uma análise documental das ementas dos cursos num espaço/tempo de 2023 a 2025, o que não permite captar integralmente como essas formações são apropriadas pelos professores em sua prática cotidiana.

Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras possam incorporar a escuta dos docentes, por meio de entrevistas ou grupos focais, de modo a compreender como esses profissionais percebem os impactos dessas formações em sua autonomia e em seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRE Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.** Educação Unisinos. 2015; disponível em:<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339005>. Acesso >em 09 de dez. 2025.
- ANDRÉ, M., M. E. D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, 2013.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução.** In: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa** .BALL, Stephen.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artmed, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach Buckingham:** Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity.** Journal of Education Policy, v.18, n.2, p.215-228, 2003.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação -nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de**

Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: [Imprensa Nacional], 2014.

BONETI, Lindomar Wesller. **Políticas Públicas por dentro.** Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo/SP: Ática, 1994. p. 46-81.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002.

Dewey, John Dewey, J. **Experience and Education.** New York: Macmillan, 1938.

DENZIN, Nornam K; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Campinas: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, J. S.; FRENSTERSEIFER, D. P. **A pedagogia das competências e a BNCC: implicações para o trabalho pedagógico.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e10444, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10444>. Acesso . Acesso em 08 de Jan 2026.

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, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GIL, A. C. 2ª ed. (1987). **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas.
GIL, A. C. 6ª ed. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas.
GIL, A.C. 4ª ed. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 2013. Lei Ordinária Nº 11668, de 11 de janeiro de 2022.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 1998.

MATO GROSSO. Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021. **Aprova o Plano Estadual de Educação**.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.