



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**LILIA LICIELE VIEIRA MOREIRA**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DA  
(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: DIÁLOGO COM  
PROFESSORES**

Rondonópolis - MT

2026

LILIA LICIELE VIEIRA MOREIRA

**A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DA  
(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: DIÁLOGO COM  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa: Política, formação e prática educativa como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis - MT

2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M835f

Moreira, Lilia Líciele Vieira.

A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA COMO  
MEDIÇÃO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL:  
DIÁLOGO COM PROFESSORES [recurso eletrônico] / Lilia Líciele Vieira  
Moreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 138 f., pdf). – 2026.

Orientador(a): Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Formação permanente. 3. Formação centrada na  
escola. 4. Identidade docente. I. Carvalho, Ademar de Lima, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “A FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA COMO MEDIAÇÃO DA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: DIÁLOGO COM PROFESSORES”**

**AUTORA: MESTRANDA LILIA LICIELE VIEIRA MOREIRA**

Dissertação defendida e aprovada em **29 de 05 de 2026**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. ADEMAR DE LIMA CARVALHO** (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. ROSANA MARIA MARTINS** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. FÁBIO MARIANI** (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO

**4. MERLIN BALDAN** (Examinadora Suplente/**31XXXXXXX13**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 29/05/2026.**



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**, em 29/05/2026, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente - UFR**, em 01/06/2026, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Fábio Mariani, Usuário Externo**, em 01/06/2026, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0701213** e o código CRC **6EBA339D**.

---

Dedico esta pesquisa à minha família, que sempre foi o alicerce da minha caminhada, em especial à minha mãe e irmã, pelos incentivos e exemplos de coragem, perseverança e amor incondicional, que me sustentaram nos momentos de maior desafio. Ao meu esposo, pelo carinho, incentivo e presença constante, que tornaram possível transformar obstáculos em aprendizado. À minha filha, cuja chegada durante o mestrado representou não apenas o nascimento de uma nova vida, mas também a renovação de sentidos e esperanças. Sua existência iluminou este percurso e deu à pesquisa um significado ainda mais profundo, lembrando-me diariamente que o conhecimento só se realiza plenamente quando se conecta à vida e ao futuro.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela graça de permitir que esta pesquisa se realizasse por meio do encontro de caminhos e pessoas que contribuíram de maneira essencial para que tudo fosse possível.

Agradeço, ao meu professor orientador, pela dedicação, paciência e rigor acadêmico que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Sua orientação iluminou caminhos e fortaleceu minha formação como pesquisadora e educadora.

Ao meu esposo, agradeço pela parceria constante e apoio em cada etapa desta trajetória. Sua presença foi essencial para que eu pudesse conciliar os desafios acadêmicos com a vida pessoal.

Aos colegas do mestrado, registro minha gratidão pelo vínculo de amizade construído ao longo dessa jornada. Em especial, à Débora e à Jucélia, que estiveram sempre presentes com apoio generoso e acolhimento, oferecendo colo e carinho à minha “mini mestrandia” Helóisa, tornando os momentos de estudo mais leves e significativos.

À diretora da escola, expresse meu reconhecimento pela sensibilidade e pela flexibilidade nos horários, que possibilitaram a continuidade dos estudos. Aos colegas de trabalho, agradeço pelas trocas e diálogos que sempre se orientaram pela perspectiva de melhorias no cotidiano escolar, fortalecendo o sentido coletivo da profissão.

A todos os professores do curso, deixo minha admiração e gratidão pela disponibilidade em compartilhar saberes e oferecer suporte. Cada gesto de incentivo e cada palavra de orientação foram decisivos para a conclusão desta etapa.

Aos colegas do grupo de estudos, deixo meu especial agradecimento, pois foi nesse espaço que pude realizar reflexões profundas sobre o ser professora e sobre os caminhos da prática pedagógica. As discussões e partilhas vivenciadas nesse coletivo ampliaram minha compreensão e deram novo sentido à minha identidade docente.

Por fim, às amigas que se fizeram presentes nos momentos de maior necessidade, agradeço pelo suporte e pela força que me permitiram seguir adiante. Este trabalho é fruto de uma construção coletiva, marcada pela generosidade, pela partilha e pelo compromisso de todos aqueles que, de diferentes formas, contribuíram para que eu pudesse concluir este percurso acadêmico e pessoal.

## RESUMO

A pesquisa constitui-se como uma abordagem qualitativa, inserida na linha de Política, formação e prática educativa. A problemática central que a orienta questiona: "Como a formação permanente, centrada na escola, se relaciona com o processo de construção da identidade docente?". O estudo parte do pressuposto de que a formação não é apenas acúmulo de técnicas, mas um elemento essencial para que os docentes exerçam sua atuação de maneira significativa. Tem como objetivo geral analisar a dialeticidade entre formação permanente centrada na escola e o processo de constituição da identidade docente. Especificamente, investiga os elementos da formação permanente centrada na escola que colaboram para o desenvolvimento da identidade docente; captar percepções, vivências e reflexões da formação permanente centrada na escola perante a constituição da identidade profissional; analisar os impactos das experiências formativas desenvolvidas no contexto escolar nas dimensões subjetivas, profissionais e relacionais que compõem a identidade profissional dos docentes. A fundamentação teórica ancora-se em autores como Paulo Freire, focando nos conceitos de práxis, diálogo e inacabamento humano, Francisco Imbernón, sobre desenvolvimento profissional, Ademar de Lima Carvalho, acerca da formação centrada na escola, dentre outros que contribuem com a perspectiva do professor reflexivo. A metodologia utiliza o pensamento dialógico freiriano. O trabalho de campo contou com a participação de três professores da rede pública estadual de Mato Grosso, no município de Rondonópolis, permitindo uma escuta sensível das experiências e subjetividades dos docentes. Os dados foram organizados e interpretados por meio da metodologia dialógica, sendo sistematizados em três eixos temáticos principais: a política de formação permanente com análise das Políticas Educacionais da Seduc/MT diante da formação dos professores e sua efetivação na escola; a concepção dos professores, explorando os sentidos atribuídos pelos docentes às ações formativas vividas e a relação entre formação e identidade docente. A síntese dos resultados da pesquisa revelou uma tensão entre a racionalidade técnica imposta pelo Estado e o desejo dos professores por maior autonomia expressa na centralização e burocracia dos processos, na crítica ao formato de formação, e na valorização das ações coletivas realizadas no espaço escolar. Ao mesmo tempo, os achados evidenciam que a reconstrução da identidade docente exige a superação de uma consciência ingênua em direção a uma consciência crítica, capaz de ampliar a compreensão da trajetória profissional e atribuir novos sentidos à docência. Assim, a identidade docente aparece como uma construção dinâmica, fortalecida pela formação entre pares e pelo desenvolvimento de um olhar ético sobre a profissão e a prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação de professores; formação permanente; formação centrada na escola; identidade docente.

## ABSTRACT

This research is characterized as a qualitative study within the field of Educational Policy, Teacher Education, and Educational Practice. Its central research question asks: “How does school-centered continuing professional development relate to the process of teacher identity construction?” The study is based on the assumption that professional development is not merely the accumulation of techniques, but an essential element that enables teachers to carry out their work meaningfully. Its general objective is to analyze the dialectical relationship between school-centered continuing professional development and the process of teacher identity formation. Specifically, it investigates the elements of school-centered continuing professional development that contribute to the development of teacher identity; captures perceptions, experiences, and reflections regarding school-centered continuing professional development in relation to the construction of professional identity; and analyzes the impacts of formative experiences developed within the school context on the subjective, professional, and relational dimensions that compose teachers’ professional identity. The theoretical framework is grounded in authors such as Paulo Freire, focusing on the concepts of praxis, dialogue, and human incompleteness; Francisco Imbernón, regarding professional development; and Ademar de Lima Carvalho, concerning school-centered professional development, among others who contribute to the reflective teacher perspective. The methodology is based on Freirean dialogical thinking. The fieldwork involved the participation of three teachers from the Mato Grosso state public school system, in the municipality of Rondonópolis, allowing for a sensitive understanding of teachers’ experiences and subjectivities. Data were organized and interpreted through a dialogical methodology and systematized into three main thematic axes: the policy of continuing professional development, including an analysis of the Educational Policies of Seduc/MT regarding teacher education and their implementation in schools; and teachers’ perspectives, exploring the meanings attributed by teachers to the formative actions they experienced and the relationship between professional development and teacher identity. The synthesis of the research findings revealed a tension between the technical rationality imposed by the State and teachers’ desire for greater autonomy, expressed through the centralization and bureaucratization of processes, criticism of the training format, and the appreciation of collective actions carried out within the school environment. At the same time, the findings show that the reconstruction of teacher identity requires moving beyond a naïve consciousness toward a critical consciousness capable of broadening the understanding of one’s professional trajectory and assigning new meanings to teaching. Thus, teacher identity emerges as a dynamic construction, strengthened through peer-based professional development and the development of an ethical perspective on the profession and educational practice.

**Keywords:** Teacher education; continuing professional development; school-centered professional development; teacher identity.

## RESUMEN

La investigación es un enfoque cualitativo, situado dentro del campo de Política, Formación y Práctica Educativa. La pregunta central que la guía es: "¿Cómo se relaciona el desarrollo profesional continuo, centrado en la escuela, con el proceso de construcción de la identidad docente?" El estudio parte de la premisa de que la formación no es meramente una acumulación de técnicas, sino un elemento esencial para que los docentes desempeñen sus funciones de manera significativa. Su objetivo general es analizar la dialéctica entre el desarrollo profesional continuo centrado en la escuela y el proceso de construcción de la identidad docente. Específicamente, investiga los elementos del desarrollo profesional continuo centrado en la escuela que contribuyen al desarrollo de la identidad docente; capturar percepciones, experiencias y reflexiones sobre el desarrollo profesional continuo centrado en la construcción de la identidad profesional; y analizar los impactos de las experiencias formativas desarrolladas en el contexto escolar en las dimensiones subjetivas, profesionales y relacionales que conforman la identidad profesional de los docentes. El marco teórico se basa en autores como Paulo Freire, centrándose en los conceptos de praxis, diálogo e incompletitud humana; Francisco Imbernón, sobre el desarrollo profesional; Ademar de Lima Carvalho, sobre la formación centrada en la escuela; Entre otros que contribuyen a la perspectiva del docente reflexivo. La metodología utiliza el pensamiento dialógico freiriano. El trabajo de campo contó con la participación de tres maestros del sistema de escuelas públicas del estado de Mato Grosso, en el municipio de Rondonópolis, lo que permitió una escucha atenta a las experiencias y subjetividades de los docentes. Los datos se organizaron e interpretaron utilizando la metodología dialógica, sistematizándose en tres ejes temáticos principales: la política de educación continua con un análisis de las Políticas Educativas de Seduc/MT (Departamento de Educación del Estado de Mato Grosso) en relación con la formación docente y su implementación en las escuelas; las concepciones de los docentes, explorando los significados atribuidos por los docentes a las acciones formativas experimentadas; y la relación entre la formación y la identidad docente. La síntesis de los resultados de la investigación reveló una tensión entre la racionalidad técnica impuesta por el Estado y el deseo de los docentes de mayor autonomía, manifestada en la centralización y burocracia de los procesos, en la crítica del formato de formación y en la valoración de las acciones colectivas realizadas en el entorno escolar. Al mismo tiempo, los hallazgos muestran que la reconstrucción de la identidad docente requiere superar una conciencia ingenua para alcanzar una conciencia crítica, capaz de ampliar la comprensión de la trayectoria profesional y atribuir nuevos significados a la enseñanza. Así, la identidad docente se presenta como una construcción dinámica, fortalecida por la formación entre pares y el desarrollo de una perspectiva ética sobre la profesión y la práctica educativa.

**Palabras clave:** Formación docente; formación continua; formación centrada en la escuela; identidad docente.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aplicações do método dialético-dialógico.....	23
Quadro 2 - Caracterização básica das Escolas.....	28
Quadro 3 - Dados dos participantes.....	30
Quadro 4 - Trabalhos encontrados na Capes, na BDTD e no repositório do PPGEdu/UFR nos anos de 2021 a 2025.....	41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>AVADEP</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDCE</b>	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
<b>CEFAM</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CUR</b>	Centro Universitário de Rondonópolis
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FMA</b>	Filhas de Maria Auxiliadora
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>ICHS</b>	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
<b>IFAEC</b>	Investigação-Formação-Ação em Ensino de Ciências
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>NEEP</b>	Núcleo de Excelência em Educação Permanente
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PAPI</b>	Professor de Apoio à Inclusão
<b>PCK</b>	Pedagogical Content Knowledge (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo)
<b>PEE-MT</b>	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso
<b>PEI</b>	Plano de Ensino Individualizado
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROFMAT/SBM</b>	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Sociedade Brasileira de Matemática.
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAGE</b>	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
<b>SEDUC/MT</b>	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
<b>SPDP</b>	Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional

<b>SINTEP-MT</b>	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público
<b>SMEL</b>	Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>24</b>
2.1 O método da pesquisa.....	26
2.2 Instrumentos da investigação.....	32
2.3 Caracterização das escolas.....	35
2.4 Participantes da pesquisa .....	37
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	40
<b>3 OS SABERES CIENTÍFICOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE DOCENTE .....</b>	<b>44</b>
3.1 Mapeamento das produções científicas.....	46
3.2 A Formação Permanente de professores como reflexão crítica da prática .....	58
3.3 Espaço formativo centrado na escola: território de autonomia, cultura e compromisso.....	67
3.4 Breve histórico e apontamentos sobre a formação nas escolas de Mato Grosso.....	73
3.5 A concepção de identidade profissional docente .....	81
<b>4 DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: VISÃO E CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>90</b>
4.1 A política de formação continuada: experiências relatadas.....	93
4.2 A formação permanente centrada na escola na concepção dos professores participantes .....	100
4.3 A relação entre formação permanente e identidade docente.....	110
4.4 O diálogo que emancipa: o ato de ser ouvido e reconhecido.....	119
<b>5 TECENDO NOVOS HORIZONTES: REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
Apêndice 1 – Roteiro Entrevista Semiestruturada.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Quando abordamos o tema da formação de professores, discutindo as suas diferentes formas, concepções e temporalidades no exercício da profissão, estamos nos referindo a um processo contínuo que valoriza a experiência docente. Neste estudo, temos como foco a formação permanente centrada na escola como aporte para a constituição da identidade docente. Partimos da concepção ampla de formação, que não se reduz a mero acúmulo de cursos, conteúdos e técnicas de ensino, entendendo que a formação, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, envolve um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, voltado à (re)construção permanente da identidade profissional. Essa identidade, por sua vez, está intrinsecamente relacionada à capacidade do professor de refletir e se posicionar criticamente diante de seus contextos e práticas, em um movimento investigativo-formativo que mobiliza a autoformação contínua e se fortalece na relação com a mediação e com a própria constituição da identidade docente.

Esta seção, introduz a contextualização do tema, a trajetória da pesquisadora, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, fundamentando a necessidade de compreender a escola como território de autonomia e formação permanente do docente.

No campo da Educação, a formação de sujeitos implica uma construção mútua entre as pessoas que interagem de forma orgânica e reflexiva. Essa formação docente abrange uma série de aspectos interligados, como a escolha profissional, a constituição identitária, a trajetória de vida, os saberes específicos da docência e as práticas educativas.

Nesse sentido, o autor Francisco Imbernón (2011) oferece contribuições cruciais ao considerar a formação um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Esse desenvolvimento profissional transcende o domínio disciplinar ou as características pessoais, sendo, também, um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas.

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (Imbernón, 2011, p. 48).

A gênese deste estudo está profundamente ancorada na trajetória de vida e nas reflexões da pesquisadora, onde a própria experiência serviu como motor para a busca incessante por saberes e formações.

Desde a infância, ao brincar de escolinha, a pesquisadora vivenciou a reprodução de ações e comportamentos de seus professores. Uma reflexão posterior sobre essas experiências permitiu a análise de como tais atitudes reprodutivas, mesmo fora do âmbito da brincadeira e inseridas na atuação profissional, ainda persistem em alguns espaços escolares, o que pode condicionar a ação pedagógica e impor limitações ao desenvolvimento das aprendizagens.

Essa percepção inicial da limitação da prática puramente reprodutiva direcionou o olhar à necessidade de constante aprimoramento e de formação embasada em teorias da educação.

A dedicação aos estudos e a busca por saberes diversos sempre estiveram presentes na trajetória da pesquisadora. Durante a graduação, houve um envolvimento ativo no mundo acadêmico, participando de conferências, simpósios, oficinas e cursos, o que proporcionou importantes descobertas sobre as pesquisas e a relevância das formações, especialmente para as licenciaturas. Foi nesse período, também, que desenvolveu o hábito de frequentar a biblioteca universitária para realizar leituras de materiais indicados pelos professores. Essa prática, incorporada desde os primeiros momentos de sua formação acadêmica, é valorizada não apenas como uma exigência curricular, mas como uma fonte contínua de aprofundamento do conhecimento e satisfação pessoal.

Ao iniciar a atuação como professora, a pesquisadora percebeu que reproduzir as atitudes de seus antigos mestres não atendia às necessidades dos novos estudantes, que estavam/estão inseridos em uma configuração social e educacional distinta. Isso gerou a urgência de compreender metodologias e práticas educativas que efetivamente envolvessem os alunos. Essa busca levou ao início de um curso de pós-graduação, que permeou reflexões significativas sobre os processos educacionais e avaliativos.

Ao longo da carreira docente a formação constitui elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação e para o fortalecimento da prática pedagógica. Nesse contexto, vale mencionar e diferenciar os conceitos de formação continuada e formação permanente, que, embora relacionados, apresentam diferenças quanto à sua concepção e organização. Ambos os processos estão voltados ao desenvolvimento profissional do professor, porém assumem perspectivas distintas no que se refere à intencionalidade formativa, à dinâmica de aprendizagem e à construção do saber docente.

A formação continuada pode ser compreendida como o conjunto de ações formativas realizadas após a formação inicial, com o objetivo de atualizar conhecimentos, aperfeiçoar práticas pedagógicas e responder às demandas educacionais emergentes. Geralmente, essas ações são organizadas pelos sistemas de ensino ou pelas instituições escolares, por meio de cursos, oficinas, seminários e programas de capacitação. Nessa perspectiva, a formação continuada assume caráter sistematizado e planejado, voltado ao aprimoramento de competências profissionais e à qualificação do trabalho pedagógico. A própria legislação educacional brasileira reconhece a importância desse processo ao estabelecer que os sistemas de ensino devem promover o aperfeiçoamento profissional contínuo dos docentes, assegurando condições para sua realização.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece a formação continuada como princípio fundamental para o desenvolvimento profissional docente, e ainda menciona que, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996, art. 67).

Vale mencionar que a LDB não usa o termo “formação permanente” como categoria conceitual, mas a ideia aparece implicitamente quando a lei assegura formação contínua ao longo da carreira docente. A expressão formação permanente, a concepção de formação ao longo da vida profissional é ampliada no campo teórico por autores como Paulo Freire, que compreende a formação docente como um processo contínuo, construído na reflexão crítica da prática pedagógica. Para o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43 e 44), evidenciando que a formação do professor ocorre de maneira permanente, integrada ao cotidiano da ação educativa.

Nessa mesma direção, Carvalho (2006) destaca que a formação permanente ocorre no interior da escola e no cotidiano do trabalho pedagógico, valorizando a experiência docente e a construção coletiva de saberes. Para o autor, a formação não deve ser compreendida como evento pontual, mas como processo contínuo que integra estudo, reflexão e prática, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a transformação da ação educativa.

A formação permanente amplia a compreensão ao considerar o desenvolvimento docente como um processo contínuo, reflexivo e articulado à prática pedagógica cotidiana. Diferentemente da formação continuada, que frequentemente ocorre em momentos específicos, a formação permanente está integrada ao trabalho docente e se constrói na reflexão da/sobre a ação, no diálogo entre pares e na problematização da realidade escolar. Nessa perspectiva, o

professor é compreendido como sujeito ativo do próprio processo formativo, produzindo conhecimentos a partir da análise crítica de sua prática.

Dessa forma, a principal diferença entre formação continuada e formação permanente reside na natureza do processo formativo. A formação continuada caracteriza-se por ações organizadas e sistemáticas, com objetivos definidos e duração delimitada, geralmente promovidas por instituições formadoras. Já a formação permanente compreende um processo contínuo, construído no cotidiano da prática docente, fundamentado na reflexão crítica, na colaboração e na produção coletiva de conhecimentos. Ambas, contudo, são complementares e necessárias, pois a formação continuada oferece subsídios teóricos e metodológicos, enquanto a formação permanente possibilita a ressignificação desses conhecimentos na realidade escolar. É um processo investigativo-formativo que move a humanização e a autoformação do professor/a na perspectiva de desvelar a realidade social e envolver-se no processo de construção de uma compreensão da complexidade da vida humana na sua interconexão ao contexto da escola, num processo ativo e permanente de conscientização, visando a transformação da realidade social e prática educativa, como base da tessitura da identidade profissional docente.

Assim, à luz da legislação educacional e das contribuições teóricas apresentadas, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente envolve tanto a formação continuada, assegurada legalmente, quanto a formação permanente, concebida como processo reflexivo e contextualizado que se constrói no cotidiano da prática pedagógica. No entanto, esta pesquisa fundamenta-se prioritariamente na perspectiva da formação permanente, por compreender como um processo contínuo que ultrapassa o domínio técnico e metodológico, centrando-se na (re)construção da identidade profissional docente ao longo da trajetória de atuação. A formação permanente assume, nesse contexto, um caráter formativo que se desenvolve na reflexão crítica sobre a experiência, nas interações estabelecidas no ambiente escolar, na recontextualização e reelaboração conceitual dos saberes construídos na prática. Esse movimento possibilita que o professor compreenda sua atuação, reveja concepções, valores e sentidos atribuídos à docência, constituindo-se como sujeito em permanente processo de formação. Assim, diferentemente da formação continuada, que se organiza em ações formativas específicas e delimitadas, a formação permanente se materializa como processo contínuo de (re)construção da identidade docente, favorecendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira e fortalecendo uma compreensão crítica e reflexiva sobre o ser professor.

Essa perspectiva reforça a importância das experiências vividas pela pesquisadora, que, ao refletir criticamente sobre sua prática, buscou e busca alinhar sua trajetória formativa às exigências legais e às necessidades concretas de seus estudantes. Um momento decisivo na construção da identidade e práxis da pesquisadora foi a experiência de acompanhamento de uma criança com múltiplas deficiências, que não tinha a oralidade desenvolvida; observá-la estabelecendo a comunicação e criando sentido para o que estava aprendendo, após um trabalho constante de mediação, foi profundamente significativo e descortinou novos horizontes no ato de ensinar.

Essa experiência reforçou a convicção de que, enquanto educadores, é imperativo enxergarmos os indivíduos em suas especificidades e subjetividades, suas diversas formas e tempos de aprendizado. Entendemos o espaço escolar, portanto, como um lugar de percepção e valorização do outro, onde as possibilidades e a garantia do direito ao ensino precisam ser desenvolvidas, respeitando as diversidades e estágios individuais.

Na perspectiva da formação permanente centrada na escola, é fundamental que o professor/a balize a sua prática docente, numa fundamentação teórica e metodológica que mobiliza a sua autonomia mediada pelo diálogo reflexivo, que impulsiona a compreensão do contexto da escola e da organização social. Neste sentido é que Imbernón (2009) define a identidade docente não apenas como um conjunto de traços que individualizam, mas como o resultado da capacidade de reflexão da pessoa ou grupo para dar sentido à experiência, integrar o novo e equilibrar os processos, muitas vezes, contraditórios, entre o que se acredita ser e o que se almeja ser.

Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (Imbernón, 2009, pág. 72).

Nesse sentido, a identidade docente é marcada pela capacidade de dar significado às experiências e de reorganizar continuamente valores, crenças e práticas. Ela não se limita ao plano individual, mas também se desenvolve em interação com o coletivo, com os pares e com o contexto educacional. Assim, o professor constrói sua identidade em constante diálogo entre memória, prática e projeto de futuro. O termo “harmonizar”, utilizado pelo autor, aponta para o esforço de articular elementos que podem ser contraditórios ou conflitivos, como o que acreditamos ser, o que gostaríamos de ser, o que fomos no passado e o que somos hoje.

No entanto, é importante esclarecer que essa ideia de harmonização não deve ser confundida com normalização. Não se trata de apagar tensões ou impor uma uniformidade artificial, mas sim de reconhecer os conflitos e buscar uma coerência possível, sem deixar de questionar o que está sendo (im)posto no fazer docente. Em outras palavras, harmonizar significa conciliar, integrar ou equilibrar dimensões diversas, mantendo uma postura crítica diante das exigências externas que podem limitar a autonomia e a identidade profissional.

Por conseguinte, a identidade docente emerge como um movimento contínuo de reflexão e de negociação entre experiências pessoais, coletivas e institucionais. É nesse espaço de tensão que o professor constrói sentido para sua prática, reafirma sua singularidade e, ao mesmo tempo, se abre para o diálogo com o contexto educacional.

Neste sentido é que Imbernón (2009) evidencia que a formação permanente só cumpre seu papel quando se torna um espaço de integração entre o ideal e o real, entre a teoria e a prática. Conciliar essas dimensões é o que possibilita ao professor enfrentar a complexidade do ensino contemporâneo, consolidando sua identidade profissional e abrindo caminhos para a inovação pedagógica diante dos desafios do novo século.

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional ( o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão dos outros (Imbernón, 2009, pág. 74).

A reflexão proposta pelo autor, evidencia que a mudança no futuro da formação permanente não deve ser imposta de forma predominante, mas construída a partir da consciência de que o professorado é sujeito da própria formação. Isso significa que o docente precisa assumir-se como protagonista do processo formativo, elaborando significados coletivos e individuais que fortalecem sua identidade profissional. Nesse movimento, a formação deixa de ser mera transmissão de conteúdos e se transforma em espaço de construção crítica, no qual o professor compartilha experiências, diferencia-se trabalhando em conjunto e desenvolve uma identidade que articula o “eu” pessoal e coletivo.

Essa perspectiva ainda ressalta que a identidade docente não é apenas individual, mas também coletiva, pois se constitui na interação e no diálogo entre pares. Ao compreender que os conflitos fazem parte da profissão, o professor fortalece sua autonomia e se afirma como sujeito ativo da prática pedagógica, capaz de analisar criticamente o que faz e propor alternativas voltadas à emancipação humana.

Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar como a formação permanente, especialmente, aquela centrada na escola, atua na promoção dessa construção identitária, revelando aspectos importantes para a (re)formulação de políticas educacionais e práticas formativas de qualidade social comprometida com a emancipação humana.

O tema central deste estudo é a formação permanente de professores, com foco especial na que ocorre no ambiente escolar, e sua relação com a construção da identidade profissional docente. A formação permanente centrada na escola é entendida como um espaço de estudo vinculado à ideia de produção de autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional.

Frente ao exposto é que se apresenta e justifica a problematização que orienta esta investigação é: "Como a formação permanente, centrada na escola, se relaciona com o processo de construção da identidade docente?"

Assim como Imbernón (2009), o pressuposto teórico de Freire é fundamental para refletir sobre a formação e prática docente. Freire (1996) defende que a prática docente deve ser uma ação intencional e consciente, orientada por um compromisso ético e político com a transformação social. O professor crítico, conforme Freire (1996, p. 55), é um "aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente," que se experimenta como um ser histórico e inacabado, sendo a consciência desse inacabamento fundamental para a prática educativa. A identidade docente é, por conseguinte, um processo em construção contínua.

Esse processo contínuo, que é formativo, ao ser vivenciado no espaço escolar, favorece a construção coletiva de saberes e práticas, fortalecendo a identidade docente como prática reflexiva e transformadora. Nesse sentido, a investigação se justifica porque a formação permanente centrada na escola atualiza conhecimentos e promove um movimento de reflexão crítica que coloca o professor frente às exigências da realidade educativa.

O autor Ademar de Lima Carvalho traz contribuições fundamentais sobre formação de professores centrada na escola, pois ele atua tanto como referencial teórico central quanto como orientador deste estudo. Seus aportes estabelecem a base para compreender a escola como um território vivo de formação e autonomia. Ele postula que a reflexão sobre a formação docente e a organização do trabalho pedagógico exige uma "tomada de posição" (Carvalho, 2019). Para o autor, o fenômeno educativo não é meramente instrumental, mas um ato imperativo no processo de formação da subjetividade humana. Essa perspectiva é crucial na introdução para justificar por que a formação não pode ser reduzida ao acúmulo de técnicas, mas sim à construção do ser docente.

Uma das principais contribuições de Carvalho (2019) citadas nas fontes é a redefinição do espaço escolar. Ele defende que

A formação centrada na escola deve ser entendida como espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional. Portanto, é na participação no processo de formação centrada na escola que o professor vai ampliando a reflexão da prática e melhorando a compreensão e construção das suas formas de mediação pedagógica (Carvalho, 2019, p. 21).

Esse processo é inseparável da construção da identidade docente, entendida como contínua, histórica e marcada pelo inacabamento humano. Assim, estudar essa relação é primordial para compreender como se consolidam práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e transformadoras.

Com o intuito de enfrentar a problemática apresentada e atingir os propósitos estabelecidos, o estudo define como objetivo geral:

- Analisar a dialeticidade entre formação permanente centrada na escola e o processo de constituição da identidade docente.

Para o desenvolvimento e a efetivação do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos são propostos:

- Investigar os elementos da formação permanente centrada na escola que colaboram para o desenvolvimento da identidade docente.
- Captar percepções, vivências e reflexões da formação permanente centrada na escola perante a constituição da identidade profissional;
- Analisar os impactos das experiências formativas desenvolvidas no contexto escolar nas dimensões subjetivas, profissionais e relacionais que compõem a identidade profissional dos docentes.

A relevância deste estudo se manifesta em dois planos principais. No plano teórico, pretendemos aprofundar a compreensão sobre os complexos processos envolvidos na formação e na constituição da identidade docente. No plano prático, almejamos oferecer reflexões que possam colaborar com a melhoria das práticas formativas realizadas no ambiente escolar, reconhecido como espaço fundamental para a formação permanente. E ainda, pela necessidade de consolidar a formação centrada na escola como um processo que apoia os professores na construção de sua identidade e no fortalecimento de seu compromisso com uma educação crítica, transformadora e significativa.

A organização desta dissertação está dividida, além da introdução, com mais quatro seções principais que buscam responder à problemática da relação entre a formação permanente centrada na escola e a construção da identidade docente.

Na seção 2, apresenta-se a abordagem metodológica da investigação, fundamentada na perspectiva qualitativa e no método dialético-dialógico freiriano. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por permitir a apreensão do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que permeiam a experiência docente, reconhecendo os professores como sujeitos ativos na produção de saberes e na constituição de suas identidades profissionais.

Estão descritos os procedimentos de coleta de dados, com destaque para a entrevista semiestruturada, bem como a caracterização das escolas e professores participantes. Também são explicitados os cuidados éticos adotados e os critérios de análise dos dados. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica para sustentação teórica e da realização de entrevistas com três docentes da rede pública estadual de Mato Grosso, no município de Rondonópolis. A análise e sistematização das informações foram conduzidas à luz da metodologia dialógica, buscando compreender, a partir das narrativas e experiências docentes, como a formação permanente centrada na escola contribui para a construção de suas identidades profissionais.

A seção 3, estabelece o suporte teórico-conceitual. Ela inclui um mapeamento das produções científicas recentes (2021-2025), aprofunda os conceitos de formação permanente e identidade docente e discute o histórico das políticas de formação no estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis.

A opção teórica pela perspectiva dialógica, apoiada em Paulo Freire, encontra respaldo em diferentes obras do autor, como *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação e Mudança* (1979). Em ambas, o diálogo é compreendido não como mera troca de ideias, mas como exigência existencial, condição para a humanização e prática de conscientização. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 91, grifo do autor).

Esse recorte evidencia que o diálogo é prática de construção coletiva de sentido, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos e capazes de transformar a realidade. Já em *Educação e mudança*, o autor reforça que “o diálogo é o encontro dos homens para a tarefa comum de saber e agir. É uma exigência existencial. Não pode reduzir-se a simples

troca de ideias, mas implica um compromisso com a transformação da realidade” (Freire, 1979, p. 45, grifo do autor).

A seção 4, dedica-se à apresentação e interpretação dos dados coletados. A análise está organizada em três eixos temáticos: a política de formação continuada da rede estadual; a concepção dos professores sobre a formação centrada na escola; e a relação intrínseca entre os processos formativos e a constituição da identidade profissional.

Por fim, a seção 5 dedica-se à síntese interpretativa dos principais achados, consolidando a formação permanente centrada na escola como o amálgama fundamental para a (re)construção da identidade docente. Neste fechamento, a investigação tensiona as contradições entre a racionalidade técnica das políticas e o persistente desejo de autonomia e protagonismo manifestado pelos professores.

A seção menciona a reflexão sobre a necessária transição da consciência ingênua para a transitividade crítica, propondo que a superação do desânimo e do esvaziamento profissional ocorre quando a escola é reafirmada como um território de subjetivação, diálogo e liberdade. Ao tecer esses novos horizontes, a pesquisa conclui que a identidade profissional não é um certificado estático, mas uma metamorfose dinâmica e histórica, sustentada pelo compromisso ético com a transformação social e pela capacidade de o educador reconhecer-se como um sujeito histórico e inacabado em sua prática profissional.

## **2 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

No âmbito educacional é importante que a pesquisa seja uma constância, por ser um processo essencial para o desenvolvimento da ciência e da sociedade, propiciando a ampliação do conhecimento histórico e do conhecimento novo, ambos relevantes para que seja possível compreender as diferentes realidades. Maria C. de Souza Minayo (2002) define a pesquisa como

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).

Diferentemente de métodos que se apoiam em variáveis mensuráveis e na quantificação dos dados, a abordagem qualitativa busca compreender os aspectos subjetivos, simbólicos e

relacionais das interações sociais. Amplamente adotada nas Ciências Humanas e Sociais, como na Sociologia, na Antropologia, na Psicologia e na própria Educação, essa perspectiva metodológica tem como foco a interpretação dos significados e das experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais. No âmbito desta pesquisa, tal abordagem possibilita analisar os processos pedagógicos em sua complexidade, favorecendo uma compreensão mais abrangente dos contextos escolares e das identidades que se constituem nesse espaço formativo.

Segundo Minayo (2002, p. 25), a pesquisa qualitativa: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, fatos que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos às operacionalizações de variáveis”.

Esse trecho enfatiza a importância da pesquisa como um processo contínuo e fundamental para o avanço da ciência e da sociedade. No contexto educacional, a pesquisa é vista como um meio de ampliar tanto o conhecimento histórico quanto o novo, viabilizando uma compreensão mais profunda das diversas realidades. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa é o principal instrumento da ciência para questionar e construir nossa percepção da realidade, e, por meio dela, o ensino é alimentado e atualizado em relação ao mundo. Embora a pesquisa seja uma atividade teórica, a autora destaca que ela também vincula pensamento e ação, ou seja, questões intelectuais e teóricas têm suas raízes em problemas da vida prática, demonstrando uma relação íntima entre teoria e prática.

No campo metodológico, a adoção da pesquisa qualitativa encontra respaldo na obra freiriana. A célebre afirmação de Freire (1996, p. 32) de que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*” legitima a escolha por uma abordagem que privilegia a escuta das subjetividades e a análise das contradições presentes na realidade investigada. A pesquisa, nesse sentido, não é um ato neutro, mas uma prática que articula ensino e aprendizagem em um movimento contínuo de reflexão e ação.

O ponto de partida da teoria freiriana é o rompimento com a educação bancária, modelo que o autor critica veementemente. Nessa concepção, o professor atua como o depositante de conhecimentos que são passivamente recebidos e “arquivados” pelo educando, o qual é reduzido à condição de objeto, perdendo seu poder de criar, atrofiando-se. Esse sistema vertical, ao enfatizar a memorização mecânica de conteúdos desvinculados do universo existencial do aluno, atende aos interesses da classe dominante, dificultando o pensar autêntico e inibindo a criatividade.

Em contraposição, a pedagogia libertadora sustenta-se no conceito filosófico-antropológico do inacabamento (inconclusão) do homem, que é um ser que se sabe incompleto e, por isso, busca constantemente "ser mais". O homem é um ser de práxis, capaz de atuar e refletir sobre a realidade, e sua vocação ontológica é ser sujeito e não objeto do processo. A educação, sendo uma busca permanente, deve ser realizada em comunhão com outros seres, sob pena de a busca solitária se traduzir em ter mais, o que é uma forma de ser menos.

Dentro dessa abordagem, existe um método para orientar a construção da pesquisa científica, pois é a partir dele que são definidos os caminhos de investigação, os procedimentos adotados e a forma de interpretar os resultados.

No presente estudo, a escolha recai sobre o método dialético-dialógico freiriano, que se insere no campo da pesquisa qualitativa e se fundamenta na perspectiva crítica de Paulo Freire. Esse método compreende o diálogo como prática fundante da produção de conhecimento e a dialética como compreensão da realidade em sua historicidade e contradições.

## **2.1 O método da pesquisa**

O método dialético-dialógico, inspirado em Paulo Freire, é uma forma de pesquisa qualitativa que entende a realidade como histórica e contraditória, valoriza o diálogo entre pesquisador e participantes e busca não apenas interpretar, mas também transformar o mundo social e educacional. Nessa perspectiva, o participante da pesquisa assume um papel ativo na construção do conhecimento, colaborando na problematização do objeto investigado.

O método dialético-dialógico une duas dimensões complementares. A dimensão dialética parte da ideia de que a realidade é histórica, contraditória e em constante transformação. Já a dimensão dialógica valoriza o diálogo como prática pedagógica e ética, capaz de promover a humanização e a construção coletiva de saberes.

Ao ser adotado como método de pesquisa, insere-se na perspectiva qualitativa, que busca compreender a realidade em sua complexidade e contradições. Em Educação como prática da liberdade, publicado em 1967, Freire enfatiza que o mundo é histórico, concreto e em constante movimento. Assim, a pesquisa dialético-dialógica reconhece que os fenômenos sociais e educacionais não são estáticos, mas se transformam continuamente, exigindo do pesquisador uma postura crítica e reflexiva.

A crítica à identificação do professor com a figura da “tia”, desenvolvida em Professora sim, tia não, reforça a dimensão política da docência. Para Freire (1997, p. 9, grifo do autor), “identificar o professor como ‘tia’ retira dele a responsabilidade política e profissional”. Essa reflexão evidencia que o papel docente não pode ser reduzido a vínculos afetivos de parentesco, mas deve ser compreendido como prática profissional comprometida com a formação crítica e permanente.

Outro conceito relevante é o ciclo gnosiológico, apresentado em Pedagogia da Autonomia. Segundo Freire (2022), esse ciclo parte da ingenuidade do senso comum e se aprofunda na curiosidade epistemológica, conduzindo o sujeito a níveis mais críticos de compreensão da realidade. O respeito ao senso comum, portanto, é essencial, pois constitui o ponto de partida para a construção de novos saberes.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. [...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “discência” e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2022, p. 30, grifo do autor).

O autor destaca dois momentos fundamentais desse ciclo: conhecimento existente – aquilo que já foi produzido historicamente e que precisa ser apropriado pelos educandos; e produção de novo conhecimento – aquilo que ainda não existe, mas que pode ser criado a partir da curiosidade, da investigação e da pesquisa. Ensinar, aprender e pesquisar, portanto, não são práticas separadas. Elas se articulam nesses dois momentos: apropriação do saber já consolidado e produção de novos saberes.

Esse trecho é central para fundamentar sua escolha metodológica: ele mostra que o método dialético-dialógico freiriano não é apenas uma forma de ensinar, mas também uma maneira de pesquisar, porque une ensino, aprendizagem e investigação em um mesmo movimento. Para ele, o professor que “pensa certo” é aquele que reconhece que o ser humano, como ser histórico, tem a capacidade de intervir no mundo e, ao mesmo tempo, conhecê-lo. Isso significa que o conhecimento não é algo dado, fixo ou acabado, mas se constrói na relação ativa entre sujeito e realidade.

Na obra Paulo Freire e uma nova Filosofia da Educação, Jaime José Zitkoski (2022) destaca que o princípio freiriano de que o conhecimento não é um ato solipsista<sup>1</sup>, mas se constrói em relações socioculturais e intersubjetivas, provoca uma verdadeira reviravolta nas concepções tradicionais de ciência e pesquisa, bem como na forma de compreender e praticar a educação.

O princípio freiriano de que o conhecimento não é um ato solipsista, mas se situa, por sua própria natureza, em conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado de intersubjetivamente provoca, simultaneamente, uma reviravolta nas tradicionais concepções de ciência e pesquisa e na forma de conceber e praticar o fazer educativo (Zitkoski, 2022, p. 47).

Essa afirmação remete à ideia central de Paulo Freire de que o saber não nasce de um sujeito isolado, mas é fruto da interação entre pessoas, culturas e contextos históricos. A concepção freiriana rompe com a visão positivista e tecnicista de ciência, que tende a separar o conhecimento da vida social e a tratá-lo como produto objetivo e neutro. Ao contrário, o autor entende que todo ato de conhecer é situado, histórico e relacional.

O conhecimento emerge do diálogo entre sujeitos que compartilham experiências e que, ao problematizar a realidade, produzem novos sentidos e saberes. Nesse sentido, a pesquisa não pode ser reduzida a um procedimento técnico de coleta de dados, mas deve ser concebida como prática dialógica e transformadora.

Assim, a reflexão proposta por Zitkoski (2022) permite concluir que o princípio freiriano do conhecimento como prática intersubjetiva redefine a própria noção de ciência e de educação. A pesquisa, nesse horizonte, é prática social e política, voltada não apenas para interpretar a realidade, mas para transformá-la. A educação, por sua vez, deixa de ser vista como transmissão unilateral e passa a ser concebida como processo dialético-dialógico, em que sujeitos históricos constroem coletivamente o saber e se reconhecem como agentes de mudança.

Nesse ponto, é pertinente destacar a obra de Freire (1979), *Educação e mudança*, como referência central para compreender o método desta pesquisa. O autor apresenta o movimento dialético de ação-reflexão-ação não apenas como prática pedagógica, mas como dinâmica constitutiva da identidade profissional docente. Para Freire, agir sobre a realidade exige um retorno crítico e dialógico, em que o professor, ao refletir sobre sua ação, transforma-se e se

---

<sup>1</sup> Solipsista é uma corrente filosófica que sustenta que apenas o eu é realidade cognoscível com certeza, reduzindo o conhecimento à consciência individual (Abbagnano, 2007). Em contraposição, a epistemologia freiriana compreende o conhecimento como construção dialógica e intersubjetiva (Freire, 1996; Zitkoski, 2022).

reconstrói como sujeito histórico. Esse processo permanente rompe com a concepção tradicional de ensino como transmissão de conteúdos e coloca o educador em uma posição de abertura ao diálogo, consciente de sua responsabilidade política e social. Assim, a identidade docente emerge desse ciclo de interação e reconstrução, marcada pela dialeticidade e pelo diálogo que sustentam a formação de um profissional crítico e comprometido com a transformação da sociedade.

    Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (Gadotti, 1986, p. 10).

O fragmento apresentado evidencia que o compromisso, na perspectiva freiriana, não pode ser reduzido a uma postura passiva ou meramente declarativa. Ele deve ser entendido como práxis, isto é, ação e reflexão sobre a realidade, implicando, necessariamente, uma inserção crítica nela. Logo, comprometer-se significa conhecer a realidade em profundidade, problematizá-la e agir para transformá-la.

    Freire (1979) ressalta que o compromisso só é autêntico quando está carregado de humanismo, e este, por sua vez, só se torna consequente quando fundamentado cientificamente. Isso denota que não basta ao profissional ter boas intenções ou vínculos afetivos, é preciso que sua prática esteja sustentada por conhecimento sólido, crítico e rigoroso. O compromisso ético e político exige, assim, constante aperfeiçoamento e atualização, de modo a superar o especialismo estreito — aquele que fragmenta e limita a compreensão da realidade — sem negar a importância da especialidade.

    Nessa perspectiva, a profissionalidade docente não se restringe ao domínio técnico de uma área, mas se afirma na capacidade de ampliar horizontes, adotar uma visão crítica e integrada do ser humano e de sua forma de estar no mundo. Construir essa profissionalidade implica problematizar a realidade, substituir concepções ingênuas por compreensões fundamentadas e assumir uma postura de engajamento permanente com a transformação social.

    O ciclo ação-reflexão-ação, portanto, configura-se como um processo permanente de construção e reconstrução da prática pedagógica. Ele rompe com a concepção tradicional de ensino como mera transmissão de conteúdos e coloca o professor como sujeito histórico,

consciente de sua responsabilidade política e social. Desse modo, a práxis pedagógica é entendida como prática intencional, que articula teoria e prática em um movimento dialético inseparável.

A contribuição desse movimento para a práxis docente é significativa. Ao refletir sobre sua ação, o professor identifica contradições presentes no cotidiano escolar — como desigualdades, exclusões ou limitações estruturais — e busca superá-las por meio de novas práticas. Essa postura crítica fortalece a autonomia docente e amplia sua capacidade de intervir na realidade, transformando-a. Além disso, a práxis pedagógica, ao se fundamentar na ação-reflexão-ação, valoriza o diálogo com os estudantes e reconhece que o conhecimento é construído coletivamente, em um processo de interação e problematização da realidade.

O compromisso profissional, na perspectiva freiriana, se configura como uma exigência política, ética e humanista que atravessa a constituição da identidade docente. Ao assumir a responsabilidade de pesquisar, ensinar e aprender em diálogo com a realidade, o educador se coloca em permanente movimento de reconstrução, revisitando suas concepções e práticas à luz de novos desafios sociais e culturais. Esse processo evidencia que a identidade profissional não é estática, mas se forma na dialeticidade entre ação e reflexão, em um contínuo diálogo com os alunos, com a comunidade e com o mundo. Assim, a profissionalidade docente emerge como prática crítica e engajada, que supera reducionismos e “especialismos estreitos”, reafirmando o professor como sujeito histórico e político. A identidade profissional, portanto, é marcada pela abertura ao diálogo, pela consciência de inacabamento e pela disposição de transformar-se junto com a realidade que busca transformar.

O método dialético-dialógico freiriano, mais do que uma opção teórica, configura-se como uma exigência ética e política que orienta tanto a pesquisa quanto a prática educativa. Suas estratégias se concretizam em diferentes formas de investigação, como entrevistas dialógicas e semiestruturadas, círculos de cultura, observação participante, análise crítica de documentos escolares e processos de formação docente.

Para melhor compreensão do método dialético-dialógico, apresento no Quadro 1 uma síntese das principais aplicações do método dialético-dialógico freiriano no campo da pesquisa educacional, evidenciando que sua adoção não se restringe a uma escolha teórica, mas se concretiza em práticas investigativas que articulam diálogo, reflexão crítica e ação transformadora.

As entrevistas dialógicas e semiestruturadas, por exemplo, permitem que pesquisador e participantes construam conjuntamente sentidos e problematizem a realidade, produzindo

dados mais ricos e revelando contradições sociais e educacionais (Freire, 1967/2022; Freire, 1996/2022; Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). Os círculos de cultura, por sua vez, promovem a reflexão coletiva sobre temas geradores ligados ao cotidiano escolar, favorecendo a intervenção comunitária (Marinho, 2009; Figueiredo; Silva, 2023). A observação participante dialógica integra pesquisa e prática pedagógica, permitindo ajustes e valorizando a participação dos envolvidos (Teo; Mattia, 2024). Já a análise crítica de documentos escolares possibilita releituras que fortalecem a gestão democrática e a participação da comunidade (Saul; Giovedi, 2023). Por fim, a formação docente dialógica, realizada em oficinas coletivas, fomenta a construção colaborativa de metodologias e o fortalecimento da autonomia docente (Cerutti, 2022).

Quadro 1 - Aplicações do método dialético-dialógico

<b>Estratégia de pesquisa</b>	<b>Como se aplica</b>	<b>Impacto esperado</b>	<b>Referência</b>
<b>Entrevistas dialógicas</b>	Realização de entrevistas abertas, em que pesquisador e participantes constroem juntos o sentido das respostas.	Produção de dados mais ricos, valorizando a voz dos sujeitos e ampliando a compreensão crítica.	FREIRE, Paulo. <i>Educação como prática da liberdade</i> , 1967/2022; FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia</i> . 1996/2022.
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>	Conduzidas com roteiro flexível, permitindo que os participantes expressem experiências e problematizem a realidade.	Produção de dados ricos, valorizando a voz dos sujeitos e revelando contradições sociais e educacionais.	OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. <i>As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação</i> , 2023.
<b>Círculos de cultura</b>	Reuniões coletivas para discutir temas geradores ligados ao cotidiano escolar.	Reflexão coletiva sobre problemas e contradições, gerando propostas de intervenção comunitária.	MARINHO, Andréa Rodrigues B. <i>Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas</i> , 2009. FIGUEIREDO, Allan D. Rodrigues; SILVA, André G. Ferreira da. <i>Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana</i> , 2023.
<b>Observação participante dialógica</b>	O pesquisador acompanha atividades escolares e dialoga com professores e estudantes sobre o que observa.	Integração entre pesquisa e prática, permitindo ajustes pedagógicos e valorizando a participação dos envolvidos.	TEO, Carla R. Paz Arruda; MATTIA, Bianca J. <i>Encontros dialógicos: uma reinvenção freireana para a atividade de pesquisa colaborativa</i> , 2024.
<b>Análise crítica de documentos escolares</b>	Estudo de planos pedagógicos, projetos e registros institucionais, devolvendo os resultados em diálogo com a escola.	Releitura crítica dos documentos, fortalecendo a gestão democrática e a participação da comunidade escolar.	SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. <i>A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente</i> , 2023
<b>Formação docente dialógica</b>	Oficinas de formação em que professores	Construção colaborativa de novas metodologias,	CERUTTI, Elisabete. <i>A presença de Freire na</i>

	compartilham experiências e refletem coletivamente sobre suas práticas.	fortalecendo a autonomia docente e a práxis pedagógica.	<i>formação do professor: construção de saberes dialógicos e filosóficos, 2022.</i>
--	---	---	---

Fonte: a autora, 2025.

Esse quadro mostra que o método dialético-dialógico freiriano não é apenas uma escolha teórica, mas se concretiza em práticas de pesquisa que envolvem diálogo, reflexão crítica e ação transformadora. Cada estratégia contribui para que a investigação seja também um processo de emancipação dos sujeitos envolvidos, ao fortalecimento da gestão democrática e à valorização da autonomia docente. Dessa forma, a pesquisa se torna também um processo educativo, reafirmando que investigar, ensinar e aprender são práticas inseparáveis de um compromisso com a realidade e com a transformação social.

## 2.2 Instrumentos da investigação

O método dialético-dialógico valoriza o diálogo como prática de construção do conhecimento. As entrevistas semiestruturadas, por combinarem perguntas previamente definidas com abertura para novas questões, favorecem esse diálogo e permitem que os participantes expressem suas experiências de forma livre e crítica.

A definição dos instrumentos de pesquisa representa uma etapa fundamental em qualquer investigação científica, pois garante a sistematização dos procedimentos de coleta de dados e assegura a validade e a confiabilidade dos resultados. No campo da educação, especialmente em estudos que se orientam pelo método dialético-dialógico inspirado em Paulo Freire, os instrumentos não se limitam a ferramentas técnicas, mas se configuram como mediações que possibilitam o encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, promovendo diálogo, reflexão e conscientização.

Conforme Freire (1979; 1987), o diálogo é exigência existencial e caminho indispensável para a construção de saberes. Assim, os instrumentos de pesquisa devem favorecer relações horizontais, nutridas de confiança e abertura, permitindo que os sujeitos expressem suas experiências e compreensões da realidade.

Rey (2005) destaca que os instrumentos qualitativos não são neutros, mas produzem sentidos e subjetividades. Dessa maneira, entrevistas, rodas de conversa e observações participativas tornam-se espaços de produção de conhecimento compartilhado.

Kosik (1976) reforça que a análise deve partir da realidade concreta e de suas contradições. Os instrumentos, portanto, precisam captar tanto os discursos como as práticas e contextos vividos.

A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelos docentes à formação permanente e à construção de sua identidade profissional. Diferentemente de instrumentos rígidos, a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador partir de um roteiro previamente elaborado, mas receptivo a novas questões emergentes, para que sejam exploradas no decorrer da interação.

Esse tipo de entrevista, segundo Triviños (1987), garante maior riqueza de informações, pois permite que o entrevistado conduza parte da narrativa, trazendo elementos que, muitas vezes, não seriam previstos pelo pesquisador.

Minayo (2016) reforça que a entrevista semiestruturada é especialmente adequada em pesquisas qualitativas, já que possibilita captar dimensões subjetivas e sociais que não se revelam em instrumentos padronizados.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada favorece a emergência de significados que se relacionam diretamente com a identidade profissional docente, dando ao pesquisador a chance de compreender como os professores vivenciam e interpretam sua formação permanente. Isso posto, a justificativa para o uso da entrevista semiestruturada reside em três aspectos centrais: coerência teórica – alinhamento com a perspectiva freiriana, que valoriza o diálogo como prática emancipatória; adequação metodológica – capacidade de captar percepções, sentimentos e reflexões dos docentes sobre sua identidade e práxis pedagógica; e profundidade analítica – flexibilidade para explorar dimensões emergentes da realidade escolar, ampliando a compreensão do objeto de estudo.

Na presente pesquisa, o diálogo se concretizou por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, concebidas como espaços de escuta ativa e de troca horizontal entre pesquisador e participantes. Esse instrumento metodológico, conforme defendem Triviños (1987) e Minayo (2016), possibilitou a construção de conhecimento a partir da interação, de modo que os sujeitos puderam expressar suas experiências e percepções em relação ao objeto investigado.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, com duração média de 60 minutos, garantindo tempo suficiente para que os docentes desenvolvessem suas narrativas sem a pressão de respostas rápidas ou superficiais. O objetivo central foi favorecer um momento para

expressão das experiências docentes, particularmente no que se refere à formação permanente, à identidade profissional e ao protagonismo na escola, dimensões que organizaram o núcleo da investigação.

Adota-se, para este estudo, a perspectiva freiriana de formação permanente, compreendida como um processo contínuo, crítico e reflexivo que reconhece o educador como sujeito inacabado e em constante construção ontológica. Nessa direção, a formação permanente distingue-se da noção de formação continuada, frequentemente associada a cursos pontuais e eventos técnicos, ao enfatizar o movimento dialético de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um processo vivo, situado e contra-hegemônico, no qual o professor aprende ao ensinar e ao refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que atua, produzindo sentidos para sua identidade profissional e fortalecendo seu protagonismo no espaço escolar.

O roteiro de perguntas (Apêndice 1) foi elaborado a partir dos eixos temáticos da pesquisa, mas concebido de maneira flexível, facilitando que os professores conduzissem o diálogo conforme suas vivências e reflexões. Essa abertura metodológica mostrou-se coerente com o método dialético-dialógico inspirado em Freire (1979; 1987), que compreende o diálogo como exigência existencial e como prática de conscientização. Assim, a entrevista semiestruturada não se reduziu a um procedimento técnico de coleta de dados, mas se configurou como espaço de problematização crítica, em que pesquisador e participantes construíram conjuntamente sentidos e saberes.

Nessa direção, a escolha pela entrevista semiestruturada justificou-se por sua capacidade de articular rigor científico e abertura dialógica, assegurando que a investigação alcançasse profundidade analítica sem perder de vista a dimensão humana e histórica da docência.

A condução das entrevistas foi orientada por princípios éticos, em conformidade com a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, o consentimento livre e esclarecido dos participantes foi garantido, assegurando que todos compreendessem os objetivos da investigação, os procedimentos adotados e seus direitos de recusa ou desistência em qualquer momento, sem prejuízo de sua participação na comunidade escolar.

Além disso, a confidencialidade dos dados foi afiançada, com a preservação da identidade dos docentes e o uso de suas falas exclusivamente para fins científicos. Em uma pesquisa como esta, conduzida pelo método dialético-dialógico, o respeito à autonomia dos

participantes constituiu princípio fundamental, reconhecendo-os como sujeitos capazes de decidir sobre sua participação e sobre os limites de exposição de suas experiências.

No contexto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, esse formato se mostrou particularmente adequado para alavancar a escuta ativa e o diálogo com os professores, procurando compreender suas experiências, percepções e propostas relacionadas à formação permanente no espaço escolar.

A escuta, durante as entrevistas, também foi pautada pela sensibilidade e pelo compromisso com a valorização dos saberes docentes, em consonância com a perspectiva freiriana de que os professores são sujeitos históricos e protagonistas da prática educativa (Freire, 1979; 1987). Assim, cada narrativa foi acolhida como expressão legítima de vivências e reflexões, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento.

A condução ética das entrevistas não se restringiu ao cumprimento formal de normas, mas se configurou como prática dialógica e humanizadora, reafirmando o compromisso da pesquisa com a dignidade, a liberdade e a valorização dos sujeitos envolvidos.

Em síntese, a metodologia adotada nesta pesquisa articulou os princípios da abordagem qualitativa com os fundamentos do método dialógico freiriano, buscando compreender a realidade educacional a partir da escuta sensível, da valorização da experiência e da construção coletiva de saberes. Essa escolha metodológica esteve alinhada ao compromisso ético e político com uma educação democrática, crítica e emancipadora, reafirmando o papel da pesquisa como prática transformadora e comprometida com a dignidade dos sujeitos envolvidos.

### **2.3 Caracterização das escolas**

A pesquisa educacional em questão buscou compreender os desafios e as potencialidades do ensino público no estado de Mato Grosso, selecionando três instituições localizadas em Rondonópolis para a realização de entrevistas e levantamento de dados. Essas unidades foram escolhidas pela diversidade de seus contextos e pela relevância de suas práticas pedagógicas. As instituições serão identificadas como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

A Escola 1 criada em 03 de junho de 1998, destaca-se por adotar um modelo de gestão militar, anteriormente oferecida em tempo integral, sendo administrada pelo Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso. A filosofia da instituição é pautada nos pilares da ordem, respeito e responsabilidade; os estudantes permanecem em jornada estendida,

participando de atividades pedagógicas e formativas que buscam aliar o rigor disciplinar à construção de valores éticos. Atualmente, a escola atende cerca de 1.153 estudantes, no período matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A Escola 2, foi fundada em 1966, originalmente, como uma escola paroquial. Possui uma trajetória marcada pela transição entre o setor particular e o público, sendo oficialmente incorporada à rede estadual em 1998. A escola integra a rede de ensino salesiana, fundamentando sua prática pedagógica nos princípios de São João Bosco: razão, espiritualidade e amorevolezza (gentileza e afeto). Atualmente, a escola atende cerca de 865 estudantes, no período matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental II.

A Escola 3 representa um marco na história da educação pública local, tendo sido criada em fevereiro de 1984. Inicialmente, funcionou em estruturas improvisadas, como salas cedidas e barracões, até a consolidação de sua sede própria, que passou por diversas ampliações ao longo das décadas. Atualmente, a unidade atende cerca de 2.000 alunos em três turnos, oferecendo Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Recentemente, a Escola 1 passou por uma transformação significativa em sua gestão: após consulta pública à comunidade escolar, o modelo de ensino foi convertido para o padrão cívico-militar. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) foca na formação cidadã e no incentivo a projetos extracurriculares, como feiras de ciências e atividades culturais de música e teatro.

Um ponto em comum entre as três unidades, é a organização da formação continuada, que é sistêmica e integrada à jornada de trabalho dos docentes (Hora-Atividade), de acordo com a portaria nº688/2025/GS/SEDUCMT, sendo 60% de forma online e 40% de forma presencial, a organização dessa formação ocorre por meio de encontros presenciais, estudos coletivos e cursos ofertados em plataformas digitais, como AVA DEP e Escolas Conectadas, além de atividades promovidas pela Diretoria Regional de Ensino. Esses momentos formativos articulam teoria e prática pedagógica, incentivam a reflexão sobre o trabalho docente e o uso de recursos tecnológicos, bem como orientam o planejamento de intervenções com base em avaliações internas e externas para promover a autonomia intelectual e profissional de seu corpo docente. O Quadro 2 traz alguns dados das escolas, para uma rápida visualização:

Quadro 2 - Caracterização básica das Escolas

Identificação	Fundação	Modelo de Escola	Formação de Professores
Escola 1	1998	Cívico-Militar / (anteriormente, de tempo integral). Gestão pelo Corpo de Bombeiros)	Sistêmica e semanal, integrada à Hora-Atividade e uso da plataformas online.

<b>Escola 2</b>	1966	Confessional/Estadual (Salesiana com princípios cristãos)	Sistêmica e semanal, integrada à Hora-Atividade e uso da plataforma online.
<b>Escola 3</b>	1984	Recém Cívico-Militar (Gestão estadual com suporte militar)	Sistêmica e semanal, integrada à Hora-Atividade e uso da plataforma online.

Fonte: a autora (2026).

A análise dessas instituições permitiu identificar que, independentemente do modelo de gestão, há uma forte cooperação entre as equipes e um compromisso com a superação de dificuldades de aprendizagem. As entrevistas com os professores revelaram que a escuta crítica e o diálogo são fundamentais para o fortalecimento da identidade profissional e para a eficácia das políticas públicas educacionais

Sendo assim, foi possível compreender, de forma mais aprofundada, as estratégias adotadas no cotidiano escolar, bem como os desafios enfrentados na prática docente e as percepções sobre as políticas públicas educacionais. Esse processo de escuta oportunizou que os docentes narrassem suas experiências de maneira crítica e reflexiva, expondo tanto as dificuldades estruturais e pedagógicas quanto as iniciativas criativas que emergiram no contexto escolar. Além disso, as entrevistas apontaram boas práticas, que se mostraram significativas para o fortalecimento da formação continuada e da identidade profissional dos professores.

Assim, o uso da entrevista semiestruturada como instrumento metodológico não apenas garantiu a coleta de dados relevantes, mas também promoveu um espaço de diálogo e conscientização, em consonância com o método dialógico freiriano, reafirmando o compromisso da pesquisa com uma educação democrática, crítica e emancipadora.

#### **2.4 Participantes da pesquisa**

A realização das entrevistas com os professores das três escolas que sediaram a pesquisa, descritas acima, permitiu compreender, de forma mais aprofundada, as estratégias adotadas no cotidiano escolar, bem como os desafios enfrentados na prática docente e as percepções sobre as políticas públicas educacionais. Esse processo de escuta possibilitou que os docentes narrassem suas experiências de maneira crítica e reflexiva, revelando tanto as dificuldades estruturais e pedagógicas quanto as iniciativas criativas que emergiram no contexto escolar. Ademais, as entrevistas viabilizaram a identificação de boas práticas que se mostraram significativas para o fortalecimento da formação continuada e da identidade profissional dos

professores. Assim, o uso da entrevista semiestruturada como instrumento metodológico garantiu a coleta de dados relevantes e representou um espaço de diálogo e conscientização, em consonância com o método dialógico freiriano, reafirmando o compromisso da pesquisa com uma educação democrática, crítica e emancipadora.

A definição dos participantes para as entrevistas semiestruturadas foi orientada por critérios que asseguram a consistência e a profundidade das reflexões sobre a prática docente.

Foram convidados professores com, no mínimo, cinco anos de atuação na educação básica da Rede Estadual de Mato Grosso, considerando que a experiência acumulada possibilita análises mais densas e situadas acerca dos desafios do exercício da docência, bem como maior compreensão das dinâmicas institucionais, das relações com os estudantes e das exigências do trabalho pedagógico.

Também foi adotado como critério a seleção de um professor por escola participante, de modo a garantir a representatividade das diferentes realidades institucionais investigadas.

Além disso, considerou-se como critério a participação frequente nos encontros formativos promovidos pela escola, priorizando docentes que demonstrassem envolvimento efetivo nas formações, reuniões pedagógicas e ações voltadas ao aprimoramento da prática educativa, evidenciando compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e com o fortalecimento de uma cultura reflexiva entre os pares.

Inicialmente, na escola 1, esperava-se contar com a participação de uma profissional sugerida pela equipe gestora; contudo, diante da indisponibilidade da participante, foi necessário convidar outro participante, considerando sua disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa, mantendo-se os critérios estabelecidos, especialmente quanto à experiência profissional e à frequência nos encontros formativos.

No Quadro 3 estão organizados alguns dados dos participantes, relativos à formação e à atuação profissional: graduação, pós-graduação, tempo de atuação profissional, tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso e atribuição:

Quadro 3 - Dados dos participantes

<b>Participante</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Tempo de atuação profissional</b>	<b>Tempo de atuação na rede estadual de MT</b>	<b>Atribuição</b>
<b>Professora A</b>	Licenciatura em Artes Visuais	Especialista em Artes e Tecnologia, Educação Integral, Libras e Braile	15 anos	7 anos	Escola 1

<b>Professor B</b>	Matemática	Metodologia de Ensino de Matemática e Mestrando em PROFMAT/SBM <sup>2</sup>	12 anos	7 anos	Escola 2
<b>Professora C</b>	Pedagogia	Psicopedagogia	13 anos	7 anos	Escola 3

Fonte: a autora, 2025.

A partir desse perfil, os participantes representam um grupo de profissionais que reúne experiência, engajamento e esperança pelo ensino. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma análise significativa sobre os rumos da prática pedagógica, especialmente em contextos que demandam constante adaptação e inovação. A escuta sensível e a abertura ao diálogo tornam-se, conseqüentemente, ferramentas indispensáveis para a redefinição da identidade docente.

Dessa forma, a análise de Martins (2012) oferece fundamento para embasar esse caminho da pesquisa por considerar que a identidade docente é um "movimento de tensão permanente" gerado pela interação entre o sujeito e suas experiências, tanto no âmbito individual quanto profissional. Nesse sentido, a autora ancora-se em Nóvoa (1992) para reforçar que a identidade constitui um espaço de lutas e conflitos, no qual se constroem diversas maneiras de ser e estar na profissão. Essa perspectiva dialética sugere que o tornar-se professor envolve a negociação constante entre as imagens internas do sujeito e as expectativas sociais e institucionais.

O diferencial da abordagem da autora reside na utilização da ideia de continuum, enfatizando que a construção da identidade profissional é um movimento "atemporal e constante". Sob essa ótica, a formação não se encerra com o diploma, mas projeta-se ao longo de toda a vida. Como destaca Martins,

A construção de identidades é um processo longo, em que cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Não deixa de ser um processo que requer tempo, ou seja, o tempo permite refazer identidades, para acomodar inovações e assimilar mudanças (Martins 2012, p. 65).

Nessa perspectiva, o tempo revela-se como elemento essencial na formação docente, uma vez que uma vez que possibilita ao indivíduo refazer identidades. Essa trajetória é vista como um processo de "inacabamento", no qual o futuro professor está em constante "modelagem". O continuum implica que as experiências de escolarização anteriores à

---

<sup>2</sup> Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Sociedade Brasileira de Matemática.

universidade — os modelos e contramodelos de professores vividos na infância — continuam a atuar e a ser ressignificados durante a formação acadêmica e a prática profissional.

Para analisar esse continuum na prática, Martins (2012) utiliza as narrativas (auto)biográficas, especificamente os memoriais de formação, como ferramentas que possibilitam ao licenciando produzir sentido sobre sua própria história. Através da escrita de si, o sujeito consegue captar os indícios de sua constituição identitária ao longo dos semestres letivos, percebendo como as disciplinas e o estágio supervisionado contribuem para a transição de "aprendiz" a "profissional".

Nesse sentido, torna-se relevante incentivar o diálogo reflexivo entre os professores, inspirado na perspectiva dialógica freiriana. Para Freire, o diálogo é um ato de criação e de reconhecimento mútuo, no qual os sujeitos se constituem como aprendentes e ensinantes em permanente construção. Ao dialogar sobre suas práticas, os docentes não apenas compartilham experiências, mas também constroem coletivamente sentidos para sua atuação, fortalecendo sua identidade profissional.

A identidade docente, por sua vez, não é uma estrutura fixa, mas um processo dinâmico de construção e reconstrução, alimentado pelas interações, pelas trocas de saberes e pela escuta ativa. O diálogo reflexivo, nesse contexto, se revela um instrumento potente para que os professores se reconheçam como sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação social por meio da educação. Ao incorporar o diálogo como prática formativa, reafirma-se o papel do professor como protagonista na construção de uma educação humanizadora e emancipadora.

## **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

A condução das entrevistas exige cuidados éticos e metodológicos, como o estabelecimento de um ambiente acolhedor, o respeito à confidencialidade dos dados e o uso de técnicas de escuta ativa. O roteiro de perguntas está amparado na flexibilidade para permitir que o/a entrevistado/a conduza o diálogo conforme suas vivências, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Assim, o percurso da entrevista torna-se um espaço de construção compartilhada de conhecimento, no qual o/a professor/a é reconhecido/a como sujeito de saber, ação e transformação.

Um aspecto crucial da pesquisa qualitativa é a escolha do procedimento analítico, que deve estar alinhada aos objetivos do estudo, à natureza do fenômeno investigado e ao campo de conhecimento em que a pesquisa se insere. Como aponta Duarte (2004 *apud* Guazi, 2021), essa escolha não deve ser arbitrária, mas sim fundamentada teoricamente e coerente com o problema de pesquisa e com a literatura de referência adotada pelo investigador. Essa orientação metodológica assegura a consistência interna do estudo e contribui para a validade interpretativa dos resultados.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em três etapas. Primeiramente, foi realizada a revisão literária para fundamentar os conceitos pertinentes ao objeto de estudo. Através dessa investigação teórica e científica, tornou-se possível estabelecer análises, reflexões e embasamento teórico ao longo do percurso dos ciclos da pesquisa.

Na segunda etapa, foi empreendido o trabalho de campo, que incluiu a aplicação de entrevistas semiestruturadas com três docentes participantes, atuantes na rede pública estadual de Mato Grosso, no município de Rondonópolis-MT. Foi utilizado como critério de inclusão um docente de cada uma das três unidades escolares da Rede Estadual estudadas, indicados pelo gestor de cada unidade, seguindo os critérios mencionados na caracterização dos participantes. Esses professores foram entrevistados e suas falas, analisadas, de modo a verificarmos como estava sendo concebida a formação permanente centrada na escola e a relação desta com a construção da identidade docente.

Para tal, como o estudo envolve participantes humanos, após a aprovação pelo CEP, teve início o processo de comunicação com as escolas, de acordo com o cronograma incluído no projeto de pesquisa. Assim, os professores que aceitaram participar receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam todas as informações essenciais sobre a pesquisa, os possíveis riscos e benefícios, assegurando e mantendo em sigilo seus dados e identidades.

Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram agendadas e realizadas em locais onde os docentes se sentissem confortáveis e seguros para responder aos questionamentos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para registro dos dados recolhidos. Com esses registros, foi possível realizar análises entre os referenciais teóricos e o processo de construção da identidade docente. É importante mencionar que a identidade dos participantes e os locais onde trabalhavam foram preservados, mantendo-se o anonimato. Ao serem mencionados na pesquisa, os participantes são identificados da seguinte

maneira: Professora A, Professor B e Professora C; e as instituições como: Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

No que tange aos benefícios previstos com o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos os de ordem social, uma vez que os resultados da investigação podem orientar ações e mudanças necessárias na atuação docente, bem como abrir possibilidades de repensar a formação continuada de professores, tanto no município lócus da pesquisa quanto em outros contextos do território nacional. Salientamos, ainda, que os participantes não tiveram nenhum gasto ou benefício financeiro associados ao estudo.

Por fim, a terceira etapa incluiu a análise e sistematização dos dados coletados, por meio das quais demonstramos como ocorreram os momentos formativos nos ambientes escolares e como puderam contribuir para o processo de construção identitária dos professores. Essa etapa foi elaborada em consonância com a metodologia dialógica de Paulo Freire, que tem como objetivo promover a conscientização e a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo. Ele defende um modelo horizontal e interativo, no qual todos podem participar ativamente da construção do conhecimento.

O diálogo, nessa perspectiva, foi mais que uma simples troca de palavras, constituiu-se como um encontro humano em que ambos os lados se reconheceram como sujeitos, respeitaram as experiências e saberes uns dos outros e se engajaram na reflexão crítica sobre a realidade. Assim, dialogamos com os professores sobre a formação permanente e suas reflexões acerca da identidade docente nos ambientes escolares, tendo em vista a relevância desses diálogos para o enaltecimento desta pesquisa.

Para a análise dos dados, nos debruçamos sobre as gravações das entrevistas, que foram registradas com o consentimento prévio dos participantes, como afirmamos anteriormente. Essa prática assegurou a integridade das falas, evitou perdas de informações relevantes e permitiu que a pesquisadora se concentrasse na escuta ativa durante o encontro. A gravação também contribuiu para a transparência do processo e pôde ser revisitada em diferentes momentos da pesquisa, fortalecendo a validade dos dados.

Após a gravação, as entrevistas foram transcritas em sua integralidade, processo que reproduziu com fidelidade as declarações, incluindo pausas, entonações e expressões que contribuíram para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes. A transcrição não foi apenas uma etapa técnica, mas representou um momento inicial de aproximação com os dados, dando ao pesquisador a oportunidade de mergulhar no universo discursivo dos sujeitos. Em seguida, efetuamos a chamada leitura flutuante, que consistiu em uma leitura livre e atenta

dos depoimentos, sem a preocupação imediata com categorias ou códigos. Essa etapa foi fundamental para que a pesquisadora se familiarizasse com os conteúdos, identificasse temas recorrentes e percebesse nuances que orientaram a codificação posterior.

A análise das entrevistas semiestruturadas foi realizada a partir do movimento de codificação e decodificação proposto por Freire (1987), compreendido como processo interpretativo que permite identificar e problematizar os sentidos presentes nas falas dos participantes. Inicialmente, procedeu-se à codificação, etapa em que as transcrições foram lidas de forma minuciosa, buscando-se reconhecer os temas geradores que emergiam das narrativas. Esses temas foram agrupados em categorias temáticas, construídas a partir da recorrência de ideias, sentimentos e posicionamentos expressos pelos sujeitos. Por exemplo, falas que destacavam a “formação na escola” foram reunidas em uma categoria específica, enquanto trechos que enfatizavam “a importância da formação continuada” compuseram outra.

Na sequência, realizou-se a decodificação, momento em que cada categoria foi interpretada criticamente à luz do referencial teórico e do contexto social da pesquisa. Essa etapa consistiu em problematizar os significados atribuídos pelos participantes, relacionando-os às contradições presentes no cotidiano escolar e às dimensões da identidade profissional docente. Trechos significativos das entrevistas foram destacados para ilustrar os núcleos de sentido de cada categoria, permitindo compreender como os discursos revelavam tanto percepções individuais quanto construções coletivas. Assim, a análise não se restringiu à descrição das falas, mas buscou evidenciar como os sujeitos elaboram compreensões críticas sobre sua prática e sobre o papel do professor na sociedade.

A etapa de interpretação se concentrou no diálogo entre os dados empíricos e os aportes teóricos, com o intuito de compreender os significados das falas, relacionando-os com o contexto social, cultural e institucional dos sujeitos. Essa interpretação considerou os padrões, as tensões, as contradições e as singularidades presentes nos discursos, evitando generalizações apressadas ou análises descoladas da realidade dos participantes. Esse percurso metodológico possibilitou organizar as ideias, sentimentos e posicionamentos em categorias analíticas que respondem diretamente à pergunta da pesquisa, revelando como os professores constroem e ressignificam sua identidade profissional. O processo analítico foi conduzido com rigor, sensibilidade e abertura ao diálogo com os sujeitos da pesquisa, reconhecendo que cada fala carregou experiências, saberes e sentidos que mereceram ser escutados e compreendidos em profundidade. Ao término do roteiro da entrevista semiestruturada, promoveu-se um momento de conversa, no qual os participantes puderam compartilhar impressões, retomar pontos

levantados individualmente e dialogar sobre os temas emergentes. Essa dinâmica ampliou a riqueza dos dados, pois possibilitou que novas perspectivas fossem acrescentadas, que contradições fossem explicitadas e que sentidos fossem construídos de forma espontânea.

Esse momento de conversa, favoreceu a interação horizontal entre participante e pesquisadora. O diálogo estabelecido entre ambos possibilitou o aprofundamento das reflexões, à medida que o participante retomou suas próprias falas, ampliou sentidos e explicitou compreensões que não haviam sido inicialmente verbalizadas. Esse movimento contribuiu para uma interpretação mais crítica da realidade investigada, na qual a construção do conhecimento ocorreu de forma compartilhada, ainda que no âmbito de uma interlocução entre duas pessoas, mantendo o princípio dialógico que orienta a pesquisa.

### **3 OS SABERES CIENTÍFICOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE DOCENTE**

A presente seção destina-se a estabelecer o apoio teórico-conceitual que fundamenta a investigação sobre a relação entre a formação permanente centrada na escola e a construção da identidade docente. Esta fundamentação compõe o suporte indispensável para a análise crítica dos dados coletados, propiciando um diálogo entre as narrativas dos professores e as reflexões da área, com vistas a uma compreensão aprofundada do fenômeno educativo.

Este movimento está ancorado, principalmente nas perspectivas de Paulo Freire, com seu enfoque na práxis (reflexão-ação-reflexão) e no inacabamento do ser humano, e nas contribuições de autores como António Nóvoa e Francisco Imbernón, que discutem o desenvolvimento profissional e a identidade docente como um processo contínuo e reflexivo. A articulação desses pensamentos orienta a leitura e a interpretação dos resultados da pesquisa.

Carvalho (2019) destaca que a reflexão sobre a formação docente e a organização do trabalho pedagógico na escola implica uma tomada de posição, já que o fenômeno educativo é um ato imperativo no processo de constituição da subjetividade humana. Sua análise amplia a compreensão de que a formação do professor não se restringe a aspectos técnicos ou organizacionais, mas envolve a construção da subjetividade no exercício da docência. Nessa perspectiva, o processo educativo participa da elaboração de sentidos, valores e concepções que orientam a prática profissional, evidenciando a centralidade da subjetividade e reconhecendo o professor como sujeito em permanente formação.

Para desenvolver este apoio, a seção está organizada em quatro subseções. Primeiro, evidenciamos o trabalho teórico, destinado a situar o universo da investigação por meio de um balanço da produção científica sobre formação de professores centrada na escola e identidade docente, abrangendo o período de 2021 a 2025, considerando o período mais recente às mudanças ocorridas no modelo de formações de professores propostas pela SEDUC-MT. O mapeamento auxilia na identificação de lacunas e direções, contextualizando o cenário de transformações nas políticas educacionais em Mato Grosso e as novas exigências pedagógicas e curriculares que impactaram o cotidiano docente. Além disso, a análise dos trabalhos selecionados em três diferentes plataformas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis - PPGEdU/ICHS/UFR) aponta os principais aportes teóricos que serão desenvolvidos nas unidades subsequentes.

Em segundo lugar, temos os aprofundamentos conceituais de formação permanente, reconhecendo-a como um direito e uma exigência para o desenvolvimento da docência, assegurada pela LDB Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Com base na perspectiva freiriana, a formação é vista como um processo de busca constante e permanente, no qual o professor se assume como pesquisador e a reflexão crítica sobre a prática é o momento fundamental para a melhoria da prática futura. O conceito é complementado por autores que concebem a formação como um desenvolvimento profissional contínuo, permeado por dimensões subjetivas, pedagógicas e institucionais.

Na terceira parte o foco se volta para a escola como o principal espaço de estudo, reflexão e produção de autonomia, e não apenas como local de reprodução de conhecimento. Essa abordagem, em diálogo com Carvalho e Imbernón, e fundamentada na perspectiva freiriana, valoriza a formação enraizada no cotidiano escolar, mediada pela práxis formativa permanente, como condição essencial para a constituição e o fortalecimento da identidade profissional. Esta unidade também justifica a reflexão sobre o histórico de iniciativas formativas em Rondonópolis (como o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM e a Sala do Educador), que balizam o processo formativo na região.

Por fim, na quarta subseção, a identidade docente é tratada como uma construção histórica, social e relacional, que não é fixa, mas sim resultado da capacidade de reflexão sobre a experiência e a prática. O pensamento de Freire sobre o professor como ser inacabado, ético e transformador é central, reforçando que a identidade é um ato de criação contínua, coesa com

a práxis pedagógica e a busca por autonomia. Examinamos, assim, como a identidade profissional se constrói na intersecção entre o pessoal e o profissional e nas negociações com as exigências institucionais.

Em suma, o arcabouço teórico aqui estabelecido dá origem às categorias conceituais necessárias para analisar a dialeticidade entre a formação permanente centrada na escola e o processo de constituição da identidade docente, viabilizando interpretar as percepções e experiências dos professores em relação à sua autonomia e desenvolvimento profissional.

### **3.1 Mapeamento das produções científicas**

O mapeamento de produções científicas para fins acadêmicos tem sido importante para auxiliar o pesquisador a verificar as lacunas que existem em um tema já pesquisado. Além do mais, serve para apontar caminhos que ainda não foram observados pelo pesquisador. Nesse sentido, o presente texto analisa algumas produções científicas que estão relacionadas à temática de formação de professores centrada na escola e à formação da identidade profissional.

O sentido primordial desta seção é verificar as lacunas existentes em um tema já pesquisado, bem como apontar caminhos que ainda não foram suficientemente explorados pelo pesquisador. Ao realizar este balanço, a pesquisa possibilita a organização e análise na definição da área e indica possíveis contribuições para a compreensão das rupturas sociais. Neste horizonte, o mapeamento visa subsidiar a reflexão acerca do modo como os professores percebem as relações entre a formação permanente centrada na escola e a construção da identidade docente.

A busca por dados e a seleção dos trabalhos foram realizadas com um recorte temporal de 2021 a 2025. Esse período foi escolhido e justificado por ter sido marcado por importantes transformações nas políticas educacionais em Mato Grosso (MT), especialmente no que se refere à formação continuada de professores da rede pública estadual.

A análise dessas produções científicas visa identificar o aporte teórico central que servirá de alicerce para a reflexão sobre a formação e a identidade docente, garantindo que o arcabouço teórico da dissertação esteja alinhado com as discussões mais recentes da área.

A construção do mapeamento de produções se deu a partir das reflexões nos procedimentos propostos pelas autoras Joana Romanowski e Romilda Ens (2006). Elas consideram que esse tipo de pesquisa “possibilita contribuir com a organização e análise na

definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”, tendo em vista que a “realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39), e que, assim, desejamos investigar de que modo os professores percebem as relações entre a formação permanente, centrada na escola, com a construção da identidade docente.

Nesse contexto, observamos um esforço institucional para ampliar a oferta de ações formativas, com diferentes formatos e abordagens. A utilização de plataformas digitais, por exemplo, tem permitido maior alcance e diversificação de conteúdo. Ao mesmo tempo, essas mudanças têm gerado reflexões sobre a adequação das propostas às realidades locais, às especificidades de cada escola e às trajetórias profissionais dos educadores.

A formação continuada de professor na escola, no período de 2020 a 2022, ganhou uma nova roupagem devido à pandemia da Covid-19<sup>3</sup>, através do formato de ensino remoto. A partir dessa época, a formação continuada tem passado por um processo de reconfiguração, no qual coexistem diferentes concepções: ora voltadas à instrumentalização técnica, ora orientadas por perspectivas mais reflexivas e contextualizadas. Iniciativas como o projeto *Sala do Educador*, por exemplo, que tem como proposta a formação em serviço pautada na análise das práticas pedagógicas e na valorização da experiência docente, incentivo ao diálogo e a reflexão sobre o cotidiano escolar; essa ação formativa almeja fortalecer a construção coletiva de saberes e o desenvolvimento profissional no contexto da escola.

No entanto, esse modelo sofreu alterações em regiões do interior do Estado, como Rondonópolis, onde fatores como infraestrutura, tempo disponível e reconhecimento institucional podem influenciar na efetividade dessas ações. Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como os professores têm vivenciado essas mudanças, quais sentidos atribuem às ações formativas e de que maneira essas experiências contribuem para a construção de suas identidades profissionais. A escuta qualificada dos docentes, por meio de diálogos abertos e respeitosos, pode oferecer subsídios importantes para o aprimoramento das políticas públicas de formação, fortalecendo o papel da escola como espaço legítimo de desenvolvimento profissional.

---

<sup>3</sup> Em 11 de abril de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou a classificação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) para pandemia. Nesse período já havia mais de 118 mil pessoas infectadas em 114 países. De acordo com a OMS (2020), Pandemias são quando uma determinada doença atinge todos os continentes do mundo. O SARS-CoV-2 foi o primeiro coronavírus a ser classificado como pandemia.

Os descritores usados nas buscas foram: “formação permanente de professores” e “formação permanente de professores + identidade docente”. O processo da busca das produções desta pesquisa iniciou-se pela seleção das principais plataformas de pesquisas científicas para discussão do objeto de estudo em questão. As produções utilizadas foram selecionadas nas plataformas digitais da Capes<sup>4</sup>, BDTD<sup>5</sup> e no sítio eletrônico de dissertações do PPGEdU/UFR<sup>6</sup>.

Ao iniciar o processo de busca na plataforma da Capes foi utilizado o descritor “formação permanente de professores”, o qual elencou 20 dissertações, sendo selecionadas quatro pesquisas para serem analisadas, uma vez que se aproximavam da temática em estudo. Em seguida, ao empregar o grupo de palavras-chave “formação permanente de professores + identidade docente” foram encontradas 30 produções, mas apenas quatro dissertações estavam relacionadas com o foco da pesquisa.

No site da BDTD foi realizado o mesmo procedimento com os grupos de palavras utilizados na plataforma Capes, porém, para o primeiro grupo de palavras, as buscas não obtiveram êxito, uma vez que não foi possível selecionar nenhum resultado. Já para o grupo de palavras “formação permanente de professores + identidade docente” a biblioteca virtual localizou 25 trabalhos, dentre os quais selecionamos apenas uma pesquisa, da autora Michele Pereira de Paula, publicada no ano de 2024.

Esclarecemos que as pesquisas excluídas estavam relacionadas a temáticas que não se aproximavam desta investigação, além disso, tratavam de assuntos específicos ligados à formação docente de coordenadores pedagógicos, formação docente nas modalidades de ensino Educação Especial e EJA, formação docente em curso de bacharel e formação docente em disciplinas específicas.

A última base de dados consultada foi a do PPGEdU/ICHS/UFR, acervo de dissertações. Ao empregar o grupo de palavras “formação permanente de professores + identidade docente” foram encontradas 12 produções; ao serem submetidas ao processo de inclusão, lapso temporal, restaram apenas duas dissertações, sendo uma de autoria de Juliana de Castro Fonseca e outra de Cristiane Rodrigues Thiel Silva, ambas as pesquisas publicadas no ano de 2024, trazendo discussões a respeito da formação continuada centrada na escola e identidade docente. É importante salientar que as pesquisas excluídas se encontravam fora do lapso temporal escolhido para a nossa pesquisa.

---

<sup>4</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>5</sup> <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

<sup>6</sup> <https://ufr.edu.br/ppgedu/dissertacoes/>

Finalizada a primeira etapa de busca e coleta de dados a partir das bibliotecas digitais, os dados foram tabulados e categorizados em planilha para melhor entendimento. O Quadro 4 apresenta os trabalhos selecionados nas bases de dados examinadas, de acordo com o objeto de pesquisa investigado.

As produções científicas foram selecionadas a partir da leitura de seus resumos, introduções e conclusões. Desse modo, as pesquisas foram interpretadas conforme o recorte temporal estipulado e a compreensão da formação centrada na escola e sua reflexão enquanto identidade docente.

Vejamos o Quadro 4, que contém os seguintes dados dos trabalhos selecionados: autor(a), título, tipo, base de dados, local/ano e orientador(a), bem como os descritores aplicados: “formação permanente de professores” e “formação permanente de professores + identidade docente”.

Quadro 4 - Trabalhos encontrados na Capes, na BDTD e no repositório do PPGEdU/UFR nos anos de 2021 a 2025

Autor(a)	Título	Tipo	Base de dados	Local/Ano	Orientador(a)
<b>Descritor: formação permanente de professores</b>					
CARVALHO, Albanisa Gomes De Moura	Formação permanente de professores do Ensino Médio em uma escola da rede jesuíta de educação e os desdobramentos na prática pedagógica: uma viagem aos passos dados e caminhos futuros	D	Capes	Unisinos RS 2021	Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de	Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível	D	Capes	UEFS/BA 2022	Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva
SANDRI, Silvana	Necessidades de formação permanente de pedagogos das escolas públicas estaduais em Barra Do Bugres-MT	D	Capes	Unemat MT 2022	Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba
WALTRICK, Gustavo Cezar	Formação-ação de professores: proposta pedagógica interdisciplinar no sistema municipal de educação de Lages/SC	D	Capes	Uniplac SC 2023	Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva
<b>Descritor: formação permanente de professores + identidade docente</b>					
SANTOS, Larissa Daiane Pujol Corsinos	A formação continuada e a autonomia docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança	D	Capes	UFN/RS 2022	Prof. Dr. Diego Carlos Zanella
GOTTARDI, Angelina	Formação continuada de professores e a educação popular: diálogos possíveis a partir de cartas pedagógicas Freireanas	D	Capes	Unipampa 2022	Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
MILESI, Yeda Nayara Chaves Do Nascimento	Formação Continuada De Professores no ensino fundamental: etapas de construção de um projeto colaborativo no contexto escolar	D	Capes	Unifesspa 2022	Profa. Dra. Áustria R. de Brito ( <i>in memoriam</i> )

					Prof.ª Dra. Eliane Pereira Machado Soares
SOUZA, Andressa Vargas De	Processos de constituição docente: o papel do conhecimento pedagógico de conteúdo e as articulações com a investigação-formação-ação em ensino de Ciências	D	Capes	UFFS 2023	Prof.ª Dra. Rúbia Emmel
PAULA, Michele Pereira de	Formação continuada de professores, dimensões e configuração da identidade: narrativas sobre experiências	D	BDTD	URI Viçosa 2024	Prof.ª Dra. Alvanize V. Fernandes Ferenc
FONSECA, Juliana De Castro	A formação permanente centrada na escola: da política à concepção e prática dos professores do ensino fundamental II na rede pública estadual no município de Poxoréu-MT	D	UFR	UFR ROO 2024	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel	A formação continuada centrada na escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT: espaço de aprendizagens e ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia	D	UFR	UFR ROO 2024	Prof.ª Dra. Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza

Fonte: a autora (2025).

Passado o primeiro momento, a sistematização das sínteses que compuseram o *corpus* do mapeamento de produção.

No que tange ao descritor “formação permanente de professores” a primeira investigação selecionada foi a da autora Albanisa Gomes de Moura Carvalho (2021), cuja dissertação teve como título “Formação permanente de professores do ensino médio em uma escola da rede jesuíta de educação e os desdobramentos na prática pedagógica: uma viagem aos passos dados e caminhos futuros”. A pesquisa teve como orientador o Prof. Danilo Romeu Streck, tendo como intenção “analisar as ações e as relações que expressam os pressupostos da formação permanente na prática pedagógica docente vivenciada no Ensino Médio de uma escola confessional de Fortaleza/CE” (Carvalho, 2021, p. 10).

Para a construção dos pressupostos teóricos a autora contou com os autores: Imbernón; Freire; Rosa; Arnhold; Lima; Nóvoa; Pogliá, entre outros que discutem a formação permanente. Para o levantamento de dados a pesquisadora utilizou abordagem qualitativa com característica de estudo de caso com aplicação de questionário aos participantes da pesquisa. Os dados demonstraram que a formação continuada centrada na escola ocorre a partir de pressupostos que atendem as demandas da racionalidade técnica alinhadas a inovações e performática docente, sendo percebida como atualização, perda do saber docente e formação para a prática.

A segunda dissertação é de autoria de Geruza Ferreira Ribeiro de Souza (2022), denominada “Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível”, objetivou compreender os sentidos atribuídos à formação permanente entre pares no cotidiano escolar. O orientador da pesquisa foi o professor Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva.

O trabalho de Souza (2022) fundamentou-se nas contribuições de Freire, Nóvoa, Pineau, Rios, Silva, Gatti, Imbernón e Larossa. Com base nas entrevistas narrativas, o estudo evidenciou que as singularidades formativas necessitam da participação coletiva e reflexiva. Os docentes assumem, nesse processo, a função de protagonistas na formação a partir das próprias práticas no cotidiano escolar, além de empreender movimentos coletivos na busca do ensino aprendizagem.

Na sequência, a dissertação defendida por Silvana Sandri (2022), que tem como título “Necessidades de formação permanente de pedagogos das escolas públicas estaduais em Barra do Bugres-MT”. A investigação contou com a orientação do Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba.

Esta dissertação apresenta uma investigação voltada à compreensão das demandas de formação em serviço dos professores pedagogos que atuam nas escolas estaduais do município de Barra do Bugres, no estado de Mato Grosso. A pesquisa parte da análise das dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício da prática pedagógica, considerando os aportes teóricos de Rodrigues e Esteves, Schön, Gatti e Barreto e Nóvoa, que discutem a profissionalização docente e os processos formativos no contexto escolar.

O estudo foi desenvolvido com professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, residentes e atuantes em Barra do Bugres, município situado a aproximadamente 160 km da capital, Cuiabá. Para a coleta de dados, foram utilizados dois procedimentos metodológicos: a revisão bibliográfica, com o objetivo de fundamentar teoricamente a pesquisa, e o levantamento tipo survey, que permitiu a obtenção de informações quantitativas sobre as necessidades formativas dos participantes.

O instrumento de coleta usado por Sandri (2022) consistiu em um questionário estruturado, disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms*. O universo da pesquisa contemplou 50 professores pedagogos vinculados à Rede Estadual no município, dos quais 16 responderam ao questionário, constituindo a amostra analisada. Os dados obtidos possibilitaram identificar aspectos relevantes sobre as percepções dos docentes em relação à formação continuada e às condições de trabalho que impactam diretamente sua atuação profissional.

A quarta e última investigação analisada com os descritores “formação permanente de professores” trata-se da dissertação de autoria de Gustavo Cezar Waltrick (2023) que tem como título “Formação-ação de professores: proposta pedagógica interdisciplinar no sistema municipal de educação de Lages/SC”. Esta pesquisa teve como orientadora a Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva e teve como objetivo a proposição de uma formação-ação para a dinamização das propostas pedagógicas colaborativas interdisciplinares, em conjunto com professores que compõem o Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP), da Secretaria Municipal da Educação do Município de Lages (SMEL). As discussões e reflexões referentes aos aspectos da formação permanente de professores se apoiaram em Freire (2021; 2014a; 2014b) e Nóvoa (2017; 2019; 2022).

A análise dos dados revelou que a formação de professores é de sua importância na perspectiva da formação permanente, além de propiciar momentos de trabalho coletivo e colaborativo na prática pedagógica; assim a partir dessa prática os diálogos intensificam a constituição do diálogo e religação dos saberes (Waltrick, 2023).

No que se refere ao descritor “formação permanente de professores + identidade docente” o primeiro trabalho selecionado na plataforma Capes foi a pesquisa de Larissa Daiane Pujol Corsino dos Santos (2022), que teve como objeto de pesquisa a formação continuada permanente na escola e o título de “A formação continuada e a autonomia docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança”. O orientador da dissertação foi o Prof. Dr. Diego Carlos Zanella.

A pesquisa foi realizada através da sequência experimental de atividades formativas, apoiadas no modelo de formação permanente centrada na escola pesquisada. As entrevistas com a gestão escolar e os professores evidenciaram que a formação contínua na escola assegura a identidade, autonomia e liderança docente, “condicionando à prática educativa a favor da liderança amparada no esteio escolar” (Santos, 2022, p. 7).

A segunda pesquisa foi produzida por Angelina Gottardi (2022), denominada “Formação continuada de professores em uma escola da rede pública municipal de Bagé/RS, na perspectiva da Educação Popular”, foi orientada pela Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues, tendo como objetivo compreender e analisar de que forma as Cartas Pedagógicas Freirianas podem contribuir/influenciar os processos de formação continuada dos professores de anos iniciais em contexto da rede pública municipal de Bagé, no Rio Grande do Sul. As participantes da pesquisa foram três professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais.

A metodologia adotada por Gottardi (2022) foi a pesquisa-ação, com o emprego da coleta de dados Diálogos Formativos e Cartas Pedagógicas Freireanas, que posteriormente foram analisadas, resultando no (re)conhecimento social, pessoal e profissional das professoras participantes da pesquisa. Outro fator importante foi o processo permanente de reflexão e (re)construção de sua identidade na perspectiva da Educação Popular no movimento de auto(trans)formação docente.

O trabalho seguinte é de autoria de Andressa Vargas de Souza (2023), com o título “Processos de constituição docente: o papel do conhecimento pedagógico de conteúdo e as articulações com a investigação-formação-ação em ensino de Ciências”, teve como orientadora a Profa. Dra. Rúbia Emmel.

Em sua pesquisa, Souza (2023) analisa o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK) na formação inicial de professores de Ciências a partir da Investigação-Formação-Ação em Ensino de Ciências (IFAEC). Os participantes da pesquisa foram 13 professores licenciados em Ciências Biológicas, seis professores formadores e três professores da Educação Básica. A coleta de dados utilizou-se de questionário fechado e entrevista semiestruturada, evidenciando que as constituições docentes PCK envolvem suas memórias de formação escolar e inicial, experiências e influências na sua prática docente e nas estratégias de ensino, a influência dos professores da Educação Básica e Superior e o currículo escolar.

A dissertação selecionada na BDTD foi defendida por Michele Pereira de Paula (2024), intitulada “Formação continuada de professores, dimensões e configuração da identidade: narrativas sobre experiências”, tendo como orientadora a Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc. A fundamentação teórica da pesquisa de Paula (2024) foi respalda nos pensamentos dos estudos de Day (2001), Gatti (2006, 2008, 2013-2014), Nóvoa (2005, 2007, 2019, 2021), Imbernón (2010) e Barreto (2015), que tratam da temática formação continuada de professores. A pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa, através de narrativas com foco na abordagem experiencial de cinco professoras da educação básica, com uma proposta de análise de prosa. As narrativas revelaram que a caracterização, no que concerne à identidade docente, destaca aspectos interligados a questões sócio representacionais e a desarticulação de ações ligadas a formações centradas na escola, com pouca expectativa no desenvolvimento profissional. A pesquisa da autora foi orientada pela Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc (Paula, 2024).

No banco de dados do PPGEduc/ICHS/UFR, a primeira pesquisa selecionada é a dissertação de Juliana de Castro Fonseca (2024), intitulada “A formação permanente centrada na escola: da política à concepção e prática dos professores do ensino fundamental II na rede pública estadual no município de Poxoréu – MT”, com orientação do Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

O aporte teórico utilizado pela mestranda incluiu autores que têm suas reflexões na compreensão de formação permanente, sobretudo Freire, Imbérnon, Carvalho, entre outros. Os estudos mostraram os impactos na política de formação docente da Rede Estadual de Mato Grosso. O espaço da investigação foram duas escolas dessa Rede no município de Poxoréu, com a participação de oito professores, sendo que, de cada escola, participaram professores das diferentes áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (Fonseca, 2024).

No que tange à abordagem metodológica utilizada pela pesquisadora, é informado que ela desenvolveu uma pesquisa qualitativa, embasada no método dialético-dialógico na perspectiva da teoria da educação freiriana. Para a coleta de dados, Fonseca (2024) fez uso da entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, além da análise de documentos que permeiam os processos formativos. Dessa forma, os dados da investigação revelaram que a formação docente proposta pela Seduc-MT está precarizada. Nas narrativas dos docentes foram apontadas as necessidades “para formação permanente centrada na escola, comprometida com a gestão democrática” (Fonseca, 2024, p. 6).

A última dissertação selecionada do no PPGEduc/ICHS/UFR foi a pesquisa intitulada “A formação continuada centrada na escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT: espaço de aprendizagens e ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia” de autoria da pesquisadora Cristiane Rodrigues Thiel Silva (2024), orientada pela Profa. Dra. Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza.

A pesquisa teve como objetivo “analisar as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola, da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT, enquanto processo para a ressignificação das práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 (2020 e 2021)” (Silva, 2024, p. 10). A coleta de dados aconteceu a partir de entrevistas semiestruturadas com oito professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT.

A análise dos dados foi realizada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), por meio da qual foi possível constatar, sustentada nas narrativas das professoras investigadas, que houve

muitos desafios para participação na formação continuada, revelando que as experiências, o diálogo, foram fatores que ajudaram a tecer conhecimentos e práticas educativas no período de pandemia (Silva, 2024).

Dessa forma, o mapeamento e análise das dissertações localizadas forneceu uma base conceitual acerca da formação continuada de professores e formação permanente na escola, trabalhadas sob a ótica de diferentes teóricos, mas sempre voltada para o prisma da reflexão crítica da atuação docente, visando a melhor compreensão e a melhor forma de pensarmos o tema de nossa pesquisa.

Nesse contexto, as produções verificadas mostraram que a formação continuada de professores centrada na escola tem passado por remodelações de suas intencionalidades e foco no sistema educacional. Para que haja entendimento nas questões que emergem no ambiente escolar, entendemos ser necessário explorar temas do cotidiano para que a ação reflexão seja perceptível. Concordamos com Nóvoa (1992, p. 16), ao afirmar que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Nesse sentido, vale ressaltar que o conceito de formação continuada apresentada pelos pesquisadores tem suas bases em diferentes teóricos. Carvalho (2021, p. 75) compreende que a concepção freiriana está “fundamentada no inacabamento do ser humano e na vocação ontológica de “Ser Mais”, uma vez que, segundo o autor, onde há vida, há inacabamento. Carvalho (2021, p. 76), menciona que esse conceito é complementado por outros autores, como Mizukami *et al* (2010) e Imbernón (2002): o primeiro traz a formação de professores focada nos processos de aprendizagem da docência e o segundo apresenta a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, iniciando na experiência escolar, perpassando ao longo da vida e por todos os estágios da atuação docente.

Para Sandri (2022), o conceito de formação continuada está ancorado nas reflexões de Nóvoa (1995), para quem a formação permanente “deve se formar por meio de um elo de comunicação, que possa ser utilizado tanto para estudar conteúdos acadêmicos como também todas as situações que englobam as conjunturas de ensino” (Nóvoa, 1995 *apud* Sandri, 2022, p. 35).

Já Santos (2022) toma como fundamento o conceito de Imbernón (2010), perpassado pelos conceitos existentes nas políticas públicas de formação continuada.

Gottardi (2022), por sua vez, se ancora no conceito de formação continuada na perspectiva crítica de Freire, para a educação popular, tendo as cartas pedagógicas como forma de contribuir na formação continuada de professores.

Souza (2023) parte do conceito de Contreras (1994) e Carr e Kemmis (1988) que tratam do processo de formação como algo investigação ação, uma vez que, esse movimento trata-se de “um processo cíclico de exploração, de atuação e de valorização dos resultados de ações educativas, em que destaca ser uma investigação acerca de seus significados práticos” (Contreras, 1994 *apud* Souza, 2023, p. 43). Seguindo as ideias de Carr e Kemmis (1988) ela se ancora na ideia de que “uma indagação autorreflexiva, em que os participantes empregam em situações sociais para melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas (Carr; Kemmis, 1988 *apud* Souza, 2023, p. 43).

Paula (2023) respalda-se em autores como Gatti (2006, 2008, 2013-2014), Nóvoa (2005, 2007, 2019, 2021), Imbernón (2010) e Barreto (2015), que compreendem a formação continuada de professores como domínio importante ao desenvolvimento profissional e à composição da identidade docente.

No que tange a formação permanente centrada na escola, Fonseca (2024) a conceitua a partir da perspectiva fundamentada nos pensamentos de Freire, Ademar Carvalho e Imbernón, autores que a auxiliam a entender a caracterização da formação permanente centrada na escola como um passo fundamental para estabelecer um diálogo coerente, com foco nas reais necessidades de cada escola, com suas problemáticas específicas (Fonseca, 2024, p. 38).

Silva (2024) apresenta os conceitos de formação continuada centrada na escola a partir das reflexões de Schön (1992), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), entre outros autores que também abordam a formação de professores na perspectiva do professor reflexivo. Além desses estudiosos, ela evidencia a questão da formação permanente nas ideias de Freire (2001), partindo do princípio do inacabamento e da consciência humana desse inacabamento (Silva, 2024, p. 54).

O mapeamento e análise das dissertações demonstra a relevância do tema para o campo de investigação, orientando a pesquisa no prisma da reflexão crítica da atuação docente. Os trabalhos selecionados convergiram na compreensão de que a formação continuada, mesmo apresentando, em certos contextos pressupostos que atendem à racionalidade técnica, deve ir além da instrumentalização, focando na ação, reflexão e na resposta às reais necessidades e problemáticas específicas de cada escola.

A produção científica averiguada realça, ainda, que a identidade docente é um processo de (re)construção permanente e que está ligada a questões sociorrepresentacionais. Esse processo exige a participação coletiva e reflexiva, na qual os docentes assumem a função de protagonistas na formação a partir das próprias práticas no cotidiano escolar. Essa dinâmica envolve a troca de experiências e o diálogo, fatores que auxiliam a tecer conhecimentos e práticas educativas.

Dessa forma, os principais autores que fundamentaram a produção científica mapeada e que, por sua vez, integram, igualmente, o eixo teórico desta dissertação, são:

1. Paulo Freire: é o teórico central que ancora o conceito de formação permanente. Seu pensamento é fundamental para compreender que a formação está "fundamentada no inacabamento do ser humano e na vocação ontológica de 'Ser Mais'". Essa concepção justifica o processo permanente de reflexão e (re)construção da identidade, no movimento de auto(trans)formação docente.

2. Francisco Imbernón: essencial para compreender a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que perpassa todos os estágios da atuação docente. Imbernón é utilizado para caracterizar a formação permanente na escola e o desenvolvimento profissional.

3. Ademar de Lima Carvalho: como um de seus eixos centrais devido à sua contribuição acadêmica na conceituação da formação permanente centrada na escola. Como orientador de pesquisas recentes que compõem o mapeamento desta área, a exemplo do trabalho de Fonseca (2024), Carvalho oferece suporte para investigar as relações entre as políticas educacionais e as práticas docentes no contexto de Mato Grosso. Também, pela convergência teórica com autores como Paulo Freire e Francisco Imbernón, auxiliando na caracterização da formação docente como um processo que deve transcender a instrumentalização técnica. A perspectiva de Carvalho é fundamental para estabelecer um diálogo coerente com o cotidiano escolar, focando nas reais necessidades e nas problemáticas específicas de cada unidade de ensino. Dessa forma, o autor provê o alicerce necessário para compreender a escola como um espaço legítimo de desenvolvimento profissional e de (re)construção da identidade docente através da reflexão crítica.

4. António Nóvoa: utilizado para conceituar a formação permanente como um elo de comunicação para o estudo de conteúdos acadêmicos e para as conjunturas do ensino. Seu pensamento sustenta a necessidade de valorizar paradigmas de formação que suscitem

professores reflexivos e que se assumam como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Em síntese, as pesquisas científicas analisadas contribuem significativamente para o campo de investigação, no que tange aos temas voltados para a formação continuada centrada na escola e identidade docente, o que nos aproxima da temática central e proporciona a reflexão necessária para aprofundar o objeto de estudo, contribuindo de forma significativa para as reflexões e discussões aqui desenvolvidas.

### **3.2 A Formação Permanente de professores como reflexão crítica da prática**

A formação de professores tem sido ponto central nas discussões promovidas por teóricos da educação, formuladores de políticas públicas e pelos próprios profissionais da área. Essa centralidade é intensificada no panorama histórico contemporâneo, marcado por importantes transformações nas políticas educacionais em Mato Grosso (MT), e pela reconfiguração dos modelos de formação continuada.

A reflexão sobre a formação do professorado exige rigorosidade teórica, partindo da compreensão de que o fenômeno educativo é um ato imperativo no processo de constituição da subjetividade humana. Ao falarmos sobre a formação docente, não se trata apenas de discutir o processo de ensino-aprendizagem, mas de reconhecê-la como um processo que transcende a função instrumental, influenciando as dimensões éticas, políticas e subjetivas do professor.

Nesse sentido, torna-se essencial observar o contexto em que tais ações formativas se realizam e, sobretudo, como influenciam o desenvolvimento contínuo, reflexivo e crítico das práticas educativas. A formação continuada, assegurada pela LDB em seu parágrafo único, é um direito dos profissionais da educação e deve ocorrer tanto no local de trabalho quanto em instituições de ensino básico e superior, abrangendo cursos de graduação, pós-graduação e educação profissional (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal reforça que a formação docente deve ser garantida em diferentes espaços, oportunizando que os professores se capacitem enquanto atuam. Todavia, o destaque desta pesquisa recai sobre a escola como espaço formador, onde os desafios específicos do cotidiano precisam ser dialogados e refletidos coletivamente. É nesse ambiente que a formação permanente se concretiza como processo constante de ampliação de conhecimentos e de reinterpretações das práticas pedagógicas, ajustando-se às demandas reais da ação educativa.

A formação docente, como um processo contínuo de aprimoramento, constitui uma das preocupações constantes de Paulo Freire. Para ele, a consciência do inacabamento do ser (a inconclusão, que é própria da experiência vital), exige uma busca e um desenvolvimento permanentes. É exatamente essa consciência do inacabamento que impõe a necessidade da formação permanente do professor, pois "onde há vida há inacabamento".

Neste sentido, a formação não pode ser restrita à aquisição de técnicas, mas deve ser um movimento de ação e reflexão. Freire (1996) rejeita a figura do professor como mero transmissor de conteúdos, ressaltando a natureza da prática docente como indagação, busca e pesquisa. Conforme o autor,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (Freire, 1996, p. 32).

Nessa linha, percebemos que os saberes dos educadores não são algo engessado, pronto e acabado. Na perspectiva freiriana, o professor é um ser pesquisador, e isso não se limita a acrescentar formas de ensinar, pois somente isso não garante a qualidade do ensino. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. É basilar entender que, em sua formação permanente, o professor se reconhece e assume como pesquisador, o que contribui para que ele compreenda melhor o sentido de ser professor.

Acreditamos, assim, que a formação docente se constrói através de um trabalho de reflexão crítica e de busca constante e permanente sobre as práticas educativas. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43-44).

Conforme Freire (2022 e 1987), o engajamento do professor como "provocador de situações" e "animador cultural" no ambiente escolar — que é visto como um ambiente orgânico e vivo — converge com a visão de que a escola é um espaço formativo e de construção cultural. Esse conceito freiriano articula-se com a defesa de Carvalho (2019), que postula que o fenômeno educativo é um ato imperativo no processo de formação da subjetividade do ser humano. A prática docente, nesse quadro, deve ser um trabalho de reflexão crítica e de busca constante e permanente sobre as práticas educativas.

No que se refere à formação do professor, Carvalho (2019) menciona que

A reflexão sobre a formação de professor e organização do trabalho

pedagógico na escola implica numa tomada de posição tendo como ponto de partida a percepção de que o fenômeno educativo é um ato imperativo no processo de formação da subjetividade do ser humano na atualidade, sobretudo, para aquele sujeito que, de uma forma ou de outra, lida com uma ação educativa na relação cotidiana em sala de aula (Carvalho, 2019, p. 17).

As palavras do autor nos oferecem uma base teórica relevante para refletir sobre a formação docente e a organização do trabalho pedagógico como dimensões estruturantes do processo educativo na contemporaneidade. Ao afirmar que o fenômeno educativo é um ato imperativo na constituição da subjetividade humana, o autor desloca o entendimento da educação para além de sua função instrumental, propondo uma visão ampliada que reconhece o caráter formativo da prática pedagógica.

Nesse sentido, podemos inferir que o envolvimento pedagógico do professor na sala de aula não se limita à transmissão de conteúdo ou ao cumprimento de metas curriculares, mas se configura como um espaço de produção de sentidos, de construção de identidades e de transformação de sujeitos.

Sob esse enfoque, observamos que o engajamento do professor caracteriza-se pelas funções de "provocador de situações" e "animador cultural", encontra suporte teórico na defesa de que o fenômeno educativo é um ato imperativo na constituição do sujeito. Essa perspectiva, fundamentada na obra de Ademar de Lima Carvalho, postula que a prática docente deve ser um exercício constante de reflexão crítica, visando uma docência de "qualidade social"<sup>7</sup>. Isso posto, a formação centrada na escola surge como o modelo ideal de desenvolvimento profissional, pois entende que o saber pedagógico só pode ser legitimamente constituído a partir do próprio sujeito em sua prática social.

A relação entre a prática pedagógica como práxis exige um movimento permanente de conscientização. A formação não ocorre de forma isolada ou puramente técnica; ela exige uma postura investigativa diante das contradições do cotidiano escolar.

De acordo com o capítulo "Prática Pedagógica: território de encontro entre saberes e práticas docentes", de Carvalho e Leão (2022), o ato de refletir sobre a prática no contexto da escola é o que permite ao docente alcançar uma "maturidade teórica" e um compromisso político com a educação libertadora, contrapondo-se à burocratização da mente e à padronização sistêmica que, muitas vezes, engessa a criatividade docente.

---

<sup>7</sup> Qualidade social na educação refere-se a uma concepção que entende a escola como prática social e ato político, em que o valor da formação não se mede apenas por indicadores técnicos ou econômicos, mas pela sua capacidade de promover cidadania, inclusão, participação democrática e emancipação dos sujeitos. Libâneo (2006; 2013) e Gadotti (2009; 2013), defendem que qualidade social implica compromisso com inclusão, democracia e emancipação.

[...] compreender para chegar a uma maturidade teórica, porque, além de planejar, desenvolver um trabalho coletivo, espera-se dos profissionais da educação o compromisso político com a educação libertadora, com a finalidade, como declara Gadotti (2008), de construir a capacidade de escutar e sentir os problemas da educação, bem como pesquisar e sinalizar reais soluções. [...] Dessa forma, somente no movimento de abertura à reflexão sobre a prática pedagógica, num diálogo permanente com as práticas coletivas, que perpassam o contexto da escola, o professor constrói competência teórico-metodológica significativa para práxis pedagógica emancipadora (Carvalho; Leão, 2022, p. 114-115).

Além disso, a formação centrada na escola rompe com o isolamento profissional ao incentivar o trabalho coletivo e o diálogo entre pares. Esse processo é alimentado pela pesquisa no cotidiano, que funciona como um "alimento" para o fazer ciência e para o desvelamento das verdades do mundo, visando a transformação social. O professor, portanto, assume-se como um sujeito político e ético que, ao transformar a realidade através de sua docência, também se transforma continuamente.

Em suma, relacionar o artigo de Carvalho e Leão (2022) com a formação centrada na escola permite concluir que a autonomia e a emancipação docente são fruto de um processo formativo que ocorre na "espinha dorsal" da instituição: o seu Projeto Político Pedagógico e suas vivências diárias. O engajamento do professor é o que dá vida a esse território, transformando a escola em um espaço de resistência contra a reprodução de desigualdades e um campo fértil para a justiça social.

Para ilustrar essa relação, imaginemos que a escola é um laboratório de experiências constantes: o engajamento do professor é o reagente que inicia a transformação, enquanto a formação centrada na escola é o ambiente controlado e coletivo que permite que essas reações gerem novos conhecimentos e soluções, em vez de apenas repetir fórmulas antigas.

Essa perspectiva exige que a formação de professores seja compreendida como um processo contínuo, reflexivo e crítico, que ultrapassa a aquisição de técnicas e saberes práticos. Formar-se como docente requer assumir uma postura investigativa diante das próprias ações, das relações estabelecidas no cotidiano escolar e das condições históricas e sociais que atravessam a prática educativa. O professor, nessa conjuntura, não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um sujeito que também se forma ao formar, que se transforma ao transformar, e que precisa estar consciente das implicações éticas, políticas e sociais de sua atuação.

A organização do trabalho pedagógico, por sua vez, não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos didáticos ou à simples aplicação de metodologias. Ela envolve decisões que impactam, diretamente, a experiência dos estudantes, a dinâmica das interações em sala de aula

e a construção de significados sobre o aprender e o ensinar. Cada escolha pedagógica — desde a seleção de conteúdos até a forma de avaliação — carrega intencionalidades e valores que contribuem para a formação da subjetividade dos envolvidos. Por isso, é fundamental que o professor desenvolva uma consciência crítica sobre sua prática, reconhecendo-se como agente ativo na construção de um projeto educativo comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Nesse processo, a identidade docente emerge como uma construção histórica, social e relacional, que se estabelece ao longo do tempo por meio das experiências vividas, das interações estabelecidas no ambiente escolar e das escolhas que o educador realiza em sua trajetória profissional. A identidade do professor não é algo fixo ou imutável, mas está em constante transformação, sendo atravessada por múltiplas influências — desde as memórias escolares até os desafios enfrentados no exercício da docência. Ao refletir sobre sua prática, o professor ressignifica suas experiências, reposiciona-se diante das demandas da profissão e redefine seu papel social.

Diante dos inúmeros desafios que permeiam a realidade da escola pública, a formação docente permanente configura-se como condição essencial para a construção de uma educação socialmente referenciada e de qualidade. A escola se constitui como espaço privilegiado onde se delineiam tanto os limites quanto as possibilidades da prática educativa, tornando-se imprescindível a busca por alternativas que promovam uma formação capaz de desenvolver sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Nesse horizonte, Carvalho e Izelda G. Mangialardo (2020) reforçam a importância das reflexões que sustentam o enfrentamento dos desafios cotidianos presentes na vida escolar.

Em meio a tantas dificuldades encontradas no cotidiano escolar é que nos inquietamos e buscamos alternativas para a organização do trabalho pedagógico. Nessa direção, recorreremos à formação continuada, a qual “deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 35), sendo primordial que a formação parta da realidade em que se encontram, porque, caso a formação ocorra de forma descontextualizada, fragmentada e distante dos problemas da cotidianidade, não será possível a organização do trabalho pedagógico para posteriores inovações na prática docente. A ordenação do projeto da escola, mediado pelo diálogo problematizador, é que constitui o caminho para a formação, pois é neste espaço que cada agente educativo passa a ser reconhecido como sujeito de sua prática, assim como a escola passa a ser compreendida como espaço para ensinar, aprender e construir conhecimento (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 10)

A organização do trabalho pedagógico, diante das dificuldades que atravessam o cotidiano escolar, exige uma reflexão que vá além de soluções imediatistas e fragmentadas. É nesse cenário que a formação continuada se apresenta como eixo fundamental, pois, conforme

Imbernón (2009), ela deve estar enraizada na realidade concreta dos professores e nas situações problemáticas que emergem da prática. Quando a formação se distancia da cotidianidade, torna-se incapaz de responder às demandas reais da escola e, conseqüentemente, não contribui para a renovação das práticas docentes. Assim, pensar a organização pedagógica implica compreender a escola como espaço de problematização e diálogo, em que o projeto coletivo se constrói a partir da participação ativa de seus agentes educativos.

Dessa maneira, cada professor é reconhecido como sujeito de sua prática, e a escola passa a ser entendida como lugar de transmissão de saberes e ambiente de construção e socialização do conhecimento. Como destacam Carvalho e Mangialardo (2020), é nesse movimento dialógico que se abrem caminhos para a formação crítica e para a possibilidade de inovações pedagógicas, capazes de transformar a realidade escolar e fortalecer sua função social.

Nesse sentido, para que haja mudança, transformação, inovação, todos os envolvidos no processo educativo devem participar, de modo coletivo e democrático, de toda organização do trabalho escolar. Entendemos, então, que a formação continuada na escola seja o instrumento imprescindível para a organização do trabalho pedagógico na perspectiva de uma formação de sujeitos humanizados, críticos, criativos, curiosos e conscientes de seu papel, de sua responsabilidade e compromisso com o processo educativo. No que tange à organização do trabalho pedagógico na escola, precisamos da gestão comprometida com o trabalho coletivo que potencializa a importância da prática docente construtiva enquanto espaço de produção de conhecimento e formação do professor (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 12).

A formação continuada assume papel central, configurando-se como instrumento indispensável para orientar práticas que visem à formação de indivíduos humanizados, críticos, criativos e conscientes de sua responsabilidade no processo educativo. A organização pedagógica, portanto, não pode prescindir de uma gestão comprometida com o trabalho coletivo, capaz de valorizar e potencializar a prática docente como espaço de construção de conhecimento e de fortalecimento da identidade profissional do professor. Como sublinham, ainda, esses autores, é nesse movimento que a escola se afirma como lugar de produção de saberes e de formação integral, articulando a prática pedagógica às demandas sociais e às exigências de uma educação transformadora.

Nessa perspectiva, é possível inferir que a formação permanente centrada na escola constitui-se como exigência que qualifica a educação pública na contemporaneidade. Porque a formação de professores é indissociável de um projeto de governação de escola que se fundamenta numa concepção de educação, ser humano, sociedade e formação (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 12).

Fica evidenciado que a formação permanente centrada na escola se mostra uma exigência contemporânea para a qualificação da educação pública. Essa formação não se limita a cursos ou ações isoladas, mas está intrinsecamente vinculada a um projeto de gestão escolar que se fundamenta em uma concepção ampla de educação, ser humano, sociedade e formação. Ou seja, a formação docente só se torna significativa quando articulada a um projeto político-pedagógico que orienta e dá sentido às práticas educativas.

A prática educativa, nesse sentido, é compreendida como um processo dialógico e formativo, em que o professor não apenas educa, mas também se educa na relação com os alunos e com os desafios cotidianos. Essa perspectiva reforça que a formação permanente não é um processo externo ou descolado da realidade, mas se materializa na prática e na construção da identidade profissional, que é simultaneamente singular e coletiva.

Assim, há uma clara convergência entre a necessidade estrutural e institucional da formação permanente como parte de um projeto de escola, e de como essa formação se concretiza na prática docente e na constituição da identidade profissional. Juntos, eles apontam para uma concepção de educação que articula gestão escolar, formação docente e prática pedagógica, reafirmando a escola como espaço de transformação social e de produção de conhecimento.

Consequentemente, a reflexão proposta por Carvalho (2019) concorre para uma compreensão mais ampla e profunda da docência, ao frisar a centralidade da subjetividade no processo educativo e ao reconhecer o professor como sujeito em formação permanente. Essa abordagem convida à construção de práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e transformadoras, que valorizem a dimensão humana da educação e ocasionem o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

A análise proposta por Imbernón (2011) complementa de forma significativa as reflexões de Carvalho (2019), na medida em que amplia o entendimento sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente. Enquanto Carvalho enfatiza o papel da educação na constituição da subjetividade e na formação de identidades, Imbernón chama a atenção para os elementos estruturais e contextuais que também moldam a trajetória do professor, revelando que a construção da identidade profissional não se dá apenas no plano pedagógico ou subjetivo, mas também nas condições materiais e institucionais que cercam o exercício da docência.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente,

de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (Imbernón, 2011, p. 47).

Ainda para o autor supracitado, é inadequado considerar que o desenvolvimento profissional do professor decorre exclusivamente de sua capacidade de refletir sobre a prática ou de compreender a si mesmo como educador. Antes disso, há uma série de “incrementos da carreira” — como salário, mercado de trabalho, clima organizacional, estruturas hierárquicas, possibilidades de promoção e formação continuada — que interferem diretamente nas ações docentes e podem gerar paradoxos na vivência profissional. Esses fatores revelam que o professor está inserido em um sistema complexo, onde aspectos externos influenciam suas escolhas, motivações e possibilidades de atuação.

O desenvolvimento profissional, nesse sentido, é concebido por Imbernón como qualquer esforço sistemático para melhorar a prática, as crenças e os conhecimentos do professor, com vistas à elevação da qualidade do ensino, da pesquisa e da gestão escolar. Isso inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras dos docentes e a formulação de políticas e programas que atendam a essas demandas.

Ao integrar essas duas perspectivas, de Carvalho e Imbernón, é possível compreender que a formação permanente e a identidade docente são atravessadas por múltiplas dimensões: subjetivas, pedagógicas, institucionais e políticas. O professor não se constitui apenas como sujeito que ensina, mas como profissional que negocia sua atuação em meio a estruturas que podem tanto favorecer quanto limitar sua autonomia e seu desenvolvimento. Assim, a reflexão sobre a docência exige uma abordagem que articule o plano pessoal e o coletivo, o simbólico e o material, o ético e o político — reconhecendo que formar-se como professor é um processo dinâmico, situado e profundamente condicionado pelas realidades da profissão.

Imbernón (2011) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação na formação permanente: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; a troca de experiências entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais hierárquicas, sexistas, proletarizadas, individualizadas, exclusivas, intolerantes, entre outros; desenvolvimento profissional da instituição mediante trabalho em conjunto.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse

processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionadas permanentemente (Imbernón, 2011, p. 51).

Nesse trecho, o autor expressa uma concepção abrangente e crítica sobre a formação permanente de professores, entendendo-a como um processo contínuo de análise e aprimoramento profissional. Para ele, esse percurso formativo deve partir da capacidade dos docentes de revisitar suas experiências, identificar padrões de atuação e reconhecer os princípios que orientam suas decisões pedagógicas. Essa introspecção concede ao educador a capacidade de compreender os fundamentos de sua prática e efetuar mudanças conscientes em sua atuação.

A proposta formativa defendida por Imbernón (2011) exige uma abordagem crítica da intervenção educativa, que vá além da técnica e alcance os aspectos ideológicos e comportamentais que sustentam o fazer docente. Isso implica que o professor precisa interrogar os métodos que utiliza e também os sentidos e objetivos que atribui ao seu trabalho. Tal postura demanda o reconhecimento de que toda ação pedagógica está impregnada de valores e concepções que devem ser constantemente revisitados.

Nesse cenário, a formação continuada deve contemplar o desenvolvimento de competências que favoreçam o engajamento ético e a autonomia intelectual dos professores. Mais do que dominar conteúdo ou aplicar metodologias, é preciso cultivar habilidades reflexivas e atitudes que sustentem uma prática comprometida com a transformação social. Conforme Imbernón (2011), esse processo deve envolver tanto os indivíduos quanto os coletivos escolares, a fim de promover uma cultura de questionamento e reconstrução permanente.

As reflexões do autor também apontam para a necessidade de revisar as políticas e estratégias de formação docente, propondo que o desenvolvimento profissional seja visto como uma construção complexa e situada. Ao integrar dimensões pessoais, institucionais e sociais, essa perspectiva amplia os horizontes da formação, reafirmando o papel do professor como protagonista na produção de saberes e na defesa de uma educação pública de qualidade.

Compreendemos, então, que a formação permanente é essencial não apenas para o crescimento profissional, como defende Imbernón (2011), mas se configura, na perspectiva de Carvalho (2019), como um ato imperativo na constituição da subjetividade humana. Essa

necessidade é reforçada por Freire ao postular que a busca e o desenvolvimento são constantes, em razão do inacabamento do ser.

A formação, portanto, deve ser um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática (Imbernón, Freire), buscando a transformação. Ao assumir uma postura ativa diante dos desafios educacionais, o professor se posiciona como mediador de processos críticos e humanizadores, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante transformação, pois a identidade docente se constitui como o resultado da capacidade de reflexão sobre a experiência. Esse processo de reflexão exige que o educador examine suas teorias implícitas e atitudes, questionando permanentemente seus valores e concepções, como recomenda Imbernón (2011), alinhando a identidade com a práxis pedagógica, defendida por Freire.

### **3.3 Espaço formativo centrado na escola: território de autonomia, cultura e compromisso**

A formação permanente centrada na escola constitui-se como eixo fundamental para compreender o ato de ensinar em sua dimensão ética, política e cultural. A escola, longe de ser um espaço neutro de mera execução técnica, revela-se como território de autonomia, cultura e compromisso, no qual se entrecruzam as experiências pessoais, coletivas e institucionais que moldam a identidade docente. Essa concepção dialoga com Freire (1996), ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o saber seja produzido em diálogo e reflexão crítica.

Nesse contexto, a centralidade da escola como lócus formativo justifica-se por ser o ambiente em que a prática docente se confronta com a realidade social e cultural, permitindo que a formação rompa com visões fragmentadas e se torne processo de investigação e produção de conhecimento. A formação permanente, situada no cotidiano escolar, possibilita ao professor cultivar liberdade de pensamento, desenvolver capacidade reflexiva e reconhecer-se como parte de um coletivo que aprende e transforma.

Instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tornam-se essenciais, pois sistematizam a identidade institucional e orientam as práticas pedagógicas de forma democrática e participativa. Nesse contexto, propõe-se que a escola seja vista como um lugar de estudo, investigação e produção de conhecimento, consolidando a escola como um território de formação cidadã e transformação social.

Quando a formação de professores ocorre dentro desse contexto escolar, ela gera uma compreensão profunda dos desafios e possibilidades que os professores enfrentam na realidade cotidiana. Esse tipo de formação é fundamental para cultivar a autonomia, a liberdade de pensamento e a capacidade reflexiva do professor, elementos essenciais para a construção de uma identidade profissional. Sobre isso, Carvalho (2019) diz:

[...] educação e escola estão imbricadas numa realidade social. Para pensar a formação de professores centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico é importante que se tenha uma compreensão que educação e escola se entrecruzam na arena da cultura humana, no espaço de uma realidade que vai se forjando nos diferentes momentos históricos. A formação centrada na escola está sendo entendida aqui como espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional (Carvalho, 2019, p. 21).

O autor oferece uma perspectiva rica e contextualizada sobre a formação de professores centrada na escola, ao reconhecer que educação e instituição escolar estão profundamente imbricadas na realidade social e cultural. Essa abordagem rompe com visões fragmentadas da formação docente, propondo que o espaço escolar não seja apenas local de aplicação de saberes, mas também de produção de conhecimento, reflexão crítica e construção da identidade profissional.

Ao afirmar que educação e escola se entrecruzam na arena da cultura humana, o autor enfatiza que ambas são atravessadas por processos históricos, sociais e simbólicos que moldam suas práticas e sentidos. A escola, nesse contexto, não é um ambiente neutro, mas um espaço vivo, permeado por relações, valores e disputas que refletem a sociedade em que está inserida. Pensar a formação docente a partir da escola implica reconhecer que o professor se forma no cotidiano escolar, nas interações com colegas, alunos e gestores, e nas experiências que vivencia em sua prática pedagógica.

A formação centrada na escola, portanto, deve ser concebida como um processo contínuo de estudo e reflexão, vinculado à produção da autonomia, da liberdade e da aprendizagem da docência na perspectiva da construção de sua humanização e autotransformação, como condição para constituição de sua profissionalidade, alicerçado num conjunto de conhecimento fundamental, para que o movimento da complexidade social possa envolver o processo de construção e fortalecimento da identidade profissional.

A teorização da identidade profissional docente, articulando formação inicial, continuada e a ação formativa permanente centrada na escola, encontra respaldo em diferentes autores que discutem identidade, formação docente e desenvolvimento profissional. Esses conceitos estão

aprofundados adiante, especificamente, na seção “A concepção de identidade profissional docente”, mas pode ser resumida como um processo dinâmico e contínuo, construído ao longo da trajetória do professor e articulado à formação, à prática pedagógica e ao contexto escolar. Autores como Nóvoa, Pimenta, Tardif, Freire, Carvalho e Imbernón convergem ao afirmar que ela não é fixa, mas se constitui progressivamente, marcada pela reflexão crítica, pela socialização profissional e pela formação permanente. Em síntese, trata-se de uma construção histórica e social, tecida na relação entre formação, experiência e prática cotidiana, sempre em movimento de (re)construção.

Além disso, essa proposta formativa contribui diretamente para a constituição da identidade profissional do docente, pois possibilita que o professor se reconheça como parte de um coletivo que aprende, compartilha e transforma. A identidade profissional não se constrói apenas por meio de títulos ou certificações, mas na vivência da docência, na capacidade de refletir sobre os próprios atos e de se posicionar diante dos desafios educacionais. A formação centrada na escola, nesse sentido, fortalece o vínculo entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, promovendo uma formação mais significativa e contextualizada.

Em síntese, a reflexão de Carvalho (2019) convida a repensar a escola como espaço privilegiado de formação docente, onde se articulam cultura, história, prática e identidade. Ao reconhecer a escola como lugar de estudo e transformação, reafirmamos o papel do professor como protagonista de sua formação, comprometido com uma educação crítica, emancipadora e socialmente situada.

Neste cenário, a escola se torna mais do que um local de ensino: ela é um espaço de aprendizado constante e mútuo, onde professores desenvolvem e aperfeiçoam suas práticas pedagógicas com base nas demandas reais dos alunos e da sociedade. E o envolvimento no processo de reflexão da e sobre a prática, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, é que vai suscitando os desafios e as necessidades formativas, constituindo conteúdo para o processo formativo-investigado na escola.

Esse processo colaborativo fortalece a ideia de que o trabalho docente é um projeto em construção, continuamente adaptado e moldado pelas influências culturais e históricas do momento. Uma formação centrada na escola qualifica o professor e também o posiciona como um agente transformador que contribui ativamente para a evolução e democratização da educação.

Diante das reformulações ocorridas ao longo do tempo, torna-se essencial refletir sobre como essas mudanças impactam a formação centrada na escola e sua articulação com PPP.

A partir das contribuições de Carvalho (2019), entendemos que a formação docente deve estar enraizada no cotidiano escolar, valorizando a escola como espaço de estudo, reflexão e construção da identidade profissional. Essa perspectiva reforça que a formação continuada não pode ser dissociada da realidade concreta em que os professores atuam, sendo o PPP o instrumento que sistematiza essa identidade institucional e orienta as práticas pedagógicas.

A integração do programa às ações formativas conduzidas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) representa uma oportunidade de fortalecer o vínculo entre os processos formativos e o projeto pedagógico da escola. No entanto, é preciso analisar se essas iniciativas mantêm o compromisso com a valorização da autonomia docente, com a escuta das necessidades locais e com a promoção de espaços de participação efetiva dos professores. Como aponta Imbernón (2011), a formação contínua é central para a construção da identidade profissional e para a consolidação do PPP, sendo fundamental que os educadores estejam preparados e engajados para contribuir com esse processo.

A ausência de envolvimento dos diferentes atores escolares, especialmente dos professores, pode enfraquecer o sentido da formação e comprometer a qualidade das ações pedagógicas. A multiplicidade de tarefas atribuídas aos docentes, frequentemente desvinculadas da prática educativa, dificulta sua participação nos momentos de planejamento coletivo. Por isso, é necessário que os programas de formação continuada promovam condições reais de envolvimento, respeitando os tempos e os saberes dos profissionais da educação.

Ao avaliar os novos formatos e estratégias adotados pela Seduc-MT, é imprescindível considerar se eles favorecem a construção de uma formação significativa, contextualizada e comprometida com a realidade das escolas. A formação centrada na escola, articulada ao PPP, deve ser compreendida como um processo coletivo e permanente, capaz de fortalecer a identidade institucional, impulsionar o desenvolvimento profissional e contribuir para uma educação pública de qualidade, democrática e transformadora.

O PPP, por sua vez, é o instrumento que sistematiza a missão, a filosofia e a visão pedagógica da escola, conferindo clareza e coerência às suas intenções educativas. Ao refletir a identidade da instituição, o PPP orienta as ações dos profissionais da educação, articulando a integração entre professores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Ele não apenas organiza as práticas pedagógicas, mas também expressa os valores e os anseios coletivos, fortalecendo o senso de pertencimento e a coesão do grupo. Nesse sentido, o PPP

torna-se um espaço privilegiado para a articulação entre formação docente e projeto institucional, pois traduz em ações concretas os princípios que orientam o trabalho educativo.

Imbernón (2011) aprofunda essa discussão ao afirmar que a formação contínua dos professores é central para a consolidação do PPP e para a construção da identidade profissional. A participação ativa dos docentes na elaboração e revisão do projeto pedagógico da escola é vista como oportunidade de reflexão coletiva sobre as práticas, os valores e os objetivos educacionais. No entanto, o autor alerta que a sobrecarga de tarefas e a ausência de formação adequada podem dificultar o envolvimento dos professores nos processos de planejamento, comprometendo a qualidade do debate e das decisões pedagógicas. Assim, a formação permanente deve ser pensada como estratégia para garantir que os educadores estejam preparados e motivados para contribuir de forma significativa com o PPP.

A formação centrada na escola, conforme propõe Carvalho (2019), e a formação contínua, como defende Imbernón (2011), convergem na ideia de que o professor é sujeito ativo na construção da identidade institucional. Quando os processos formativos são integrados ao cotidiano escolar e ao planejamento coletivo, os vínculos entre os profissionais e a proposta pedagógica são fortalecidos, favorecendo uma educação mais contextualizada, democrática e transformadora. O PPP, nesse âmbito, deixa de ser um documento formal e passa a ser expressão viva da cultura escolar, da autonomia docente e do compromisso com a aprendizagem significativa.

A articulação entre os processos formativos e o PPP se revela essencial para a construção de uma escola que valoriza sua singularidade, respeita sua comunidade e promove o desenvolvimento profissional de seus educadores. Reconhecer a escola como espaço de formação e o PPP como instrumento de identidade e ação reafirma o papel do professor como protagonista da educação e da transformação social.

Hoje, o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública constitui-se numa realidade necessária, visto que a gestão democrática – o trabalho coletivo na escola – configura-se como espaço significativo que abre para a comunidade escolar o compromisso de reeducar a todos para o exercício pleno da democracia participativa. Como a escola é parte integrante do universo cultural, tendo como missão de ampliar a experiência e formação humana na relação de seu espaço cotidiano é fundamental a presença do diálogo problematizador com as diferentes culturas, pois é no encontro com as diferentes vertentes da realidade que o sujeito se forma, constituindo-se enquanto sujeito autônomo no modo de ser, pensar e agir (Carvalho, 2008, p. 423)

Com base nas reflexões de Carvalho (2008), é possível destacar uma concepção de formação centrada na escola que ultrapassa os limites da capacitação técnica e se insere em um

projeto político-pedagógico mais amplo, comprometido com a construção da cidadania e com o fortalecimento da democracia participativa. Para o autor, a escola pública deve ser compreendida como espaço de exercício coletivo, onde a gestão democrática e o envolvimento da sociedade civil se tornam elementos fundamentais para a reconfiguração das práticas educativas.

A formação centrada na escola, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos ou à aplicação de metodologias. Ela se constitui como prática social e cultural, enraizada no cotidiano escolar e orientada pelo diálogo problematizador com as diferentes realidades que atravessam a comunidade educativa. O autor supracitado propõe, então, que o processo formativo seja permeado por encontros entre culturas, saberes e experiências, reconhecendo que é nesse intercâmbio que o sujeito se forma como autônomo, crítico e capaz de agir sobre o mundo.

Ao afirmar que a escola é parte integrante do universo cultural, Carvalho (2008) reforça a ideia de que a formação humana não ocorre de forma isolada, uma vez que está profundamente vinculada às relações sociais e às práticas vividas no espaço escolar. A formação centrada na escola, portanto, deve fomentar a ampliação da experiência humana, valorizando a diversidade, a escuta e o diálogo como fundamentos para a construção de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, a gestão democrática aparece como condição essencial para que a formação docente se realize de forma significativa. O trabalho coletivo, a participação ativa dos sujeitos e o compromisso com a transformação social são pilares que sustentam essa proposta. A escola deixa de ser apenas um local de ensino e passa a ser um território de formação cidadã, onde professores, estudantes e comunidade compartilham responsabilidades e constroem juntos os caminhos da educação.

Carvalho (2019) nos convida a repensar a formação docente como prática situada, dialógica e comprometida com a realidade social. A formação centrada na escola, sob essa perspectiva, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética e política que reconhece o papel da educação na constituição de sujeitos autônomos e na consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3.4 Breve histórico e apontamentos sobre a formação nas escolas de Mato Grosso

A reflexão sobre a trajetória da formação em Rondonópolis é fundamental para a presente investigação, pois o município serviu como palco para iniciativas que influenciaram as políticas estaduais de formações de Mato Grosso. Ao pensar na formação centrada na escola, faz-se necessário descrever como esse processo se iniciou na cidade, especialmente porque o contexto local, como Rondonópolis, enfrentou e enfrenta fatores, como infraestrutura e tempo disponível, que influenciam a efetividade dessas ações formativas.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), foi um projeto elaborado e instituído em 1984, como uma política de formação de professores, desenvolvida na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus. Os professores se reuniam para reorganizar estruturalmente o currículo da Escola Normal, oportunizando um preparo e desenvolvimento de habilidades por meio de formações docentes para o exercício da profissão docente conforme as necessidades e realidade existentes.

A proposta contempla ainda a integração dos CEFAM's com as instituições de Ensino Superior sob a forma de pesquisa e extensão, atualizando e capacitando o corpo docente e egressos, ao mesmo tempo em que possibilita a reestruturação curricular, contribuindo dessa forma com a função do Centro como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa. Para tais funções, as escolas normais não deveriam sofrer alterações significativas. Trata-se de um redimensionamento em seus aspectos qualitativos, em sua área de abrangência, tendo em vista a formação do professor em exercício, o professor em formação, o leigo e a comunidade (Rocha, 1996, p. 42).

Ao analisar a trajetória destacada por Rocha (1996), a validade da experiência pioneira desenvolvida em Rondonópolis, inicialmente com o Cefam, em 1984, e posteriormente, com o Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOP), influenciou diretamente a Seduc-MT a idealizar esse centro como uma política de Estado. Portanto, o processo formativo na escola, tomando como base o Cefam, se transformou numa experiência e suporte teórico importante para problematizar e balizar o processo formativo do professor na região.

Essa contextualização histórica reforça o aspecto da formação centrada na escola como essencial para:

- Produção de autonomia e liberdade: a formação é um espaço vinculado à ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, atuando como condição para a constituição da profissionalidade.

- Fortalecimento da identidade profissional: a identidade profissional está tecida numa relação que envolve a formação inicial e continuada, mediada pela práxis formativa permanente centrada na escola. O histórico local baliza a compreensão de que o professor se forma no cotidiano escolar, nas interações e nas experiências vividas em sua prática pedagógica.

- Integração e coerência: a formação centrada na escola fortalece o vínculo entre teoria e prática e se articula com o PPP da instituição, promovendo uma formação mais significativa e contextualizada.

Em 1996, após a extinção do Curso Normal e do Cefam na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, foi criado o Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor) para continuar a formação continuada dos docentes. Diferente de outras iniciativas, o Cefor foi gerido pelos próprios professores, que, semanalmente, discutiam melhorias pedagógicas e fortaleciam sua atuação política, com base na realidade e nos desafios enfrentados em sala de aula. Como resultado,

O grupo desenvolvido na Escola Sagrado Coração de Jesus cresceu e com isso passou a realizar várias sessões de estudo, com a participação de várias escolas (estaduais e municipais), e com o apoio da UFMT/CUR e çp/MT. [...] A validade dessa experiência desenvolvida no contexto da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis, levou a Seduc/MT a idealizar esse centro como uma política de Estado (Gobatto; Lima Beraldo, 2014, p. 36).

Por conseguinte, surge a Sala do Educador, por meio dos CEFAPRO's. Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) foram criados em Mato Grosso na década de 1990, como parte das políticas estaduais de formação continuada. Sua origem remonta às experiências do final dos anos 1980, especialmente com o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que promovia encontros reflexivos e estudos coletivos entre professores. A institucionalização ocorreu em 1997, com a criação oficial dos CEFAPRO, inicialmente em três polos regionais, destinados à qualificação e ao apoio pedagógico.

Em 2005, a Lei nº 8.405 transformou os CEFAPRO em unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação, consolidando-os como política pública voltada à formação continuada e ao acompanhamento pedagógico das escolas. Posteriormente, os centros se expandiram e se consolidaram como instâncias regionais responsáveis por planejar e executar ações formativas, articulando as políticas da Secretaria com as demandas das unidades escolares.

A Sala do Educador, implementado a partir de 2012. Ele foi criado como um espaço para formação continuada e reflexiva dos professores, com encontros periódicos dentro das próprias escolas para discutir e aprimorar práticas pedagógicas, além de fortalecer a identidade docente e a qualidade do ensino. O Programa incentivava os educadores a refletirem coletivamente sobre as ações e necessidades das escolas e a trocarem experiências, na perspectiva do diálogo reflexivo da prática imbricada a intenção da constituição de nova práxis pedagógica.

O Programa destinava-se à formação continuada dos profissionais da educação básica. Originalmente concebido como uma estratégia de formação continuada para os profissionais da educação, ele promovia encontros nas próprias escolas, onde os educadores discutiam práticas pedagógicas e refletiam sobre sua atuação.

A formação centrada na escola é uma ação estratégica da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - Sage, por meio da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP. Essa ação tem por objetivo fomentar o processo de desenvolvimento de cada profissional no desempenho de suas atividades de modo que a meta estabelecida de qualidade no ensino e na aprendizagem seja alcançada. O Projeto de Formação da/na Escola, doravante denominado Sala de Educador, é o desdobramento das ações formativas advindas das necessidades evidenciadas no diagnóstico da escola e das diretrizes das Políticas Públicas Educacionais. O Projeto Sala de Educador é responsável pela articulação entre os estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo [...] (Sage, 2020, p. 4).

Com o tempo, o Programa foi revisado e adaptado para atender a novas demandas educacionais e políticas estaduais. Em alguns períodos, ele foi integrado a outras iniciativas de formação continuada conduzidas, atualmente, pelas DREs. Essas mudanças foram feitas para ampliar o alcance da formação e melhor alinhar as ações formativas com as diretrizes educacionais mais recentes da Seduc-MT. A partir de 2020, os CEFAPRO passaram por um processo de reestruturação institucional, sem serem oficialmente extintos. Suas funções foram redistribuídas em um modelo descentralizado, com maior ênfase na formação em serviço, realizada diretamente nas escolas, e na ampliação das formações digitais. Entre os fatores que contribuíram para a perda de centralidade dos centros destacam-se a reorganização administrativa da SEDUC/MT, a adoção de plataformas virtuais e a integração com outras instâncias pedagógicas, como Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

Nesse novo arranjo, os Setores de Formação (SEFOR) e as Coordenadorias de Formação (COFOR) das Diretorias Regionais assumiram papel semelhante ao dos CEFAPRO. O SEFOR atua como núcleo regional de formação, articulando cursos e encontros formativos, enquanto a

COFOR organiza, acompanha e monitora as ações de formação continuada na abrangência da DRE. Cabe à COFOR planejar a formação nas escolas, articular as políticas da SEDUCMT com as demandas locais, acompanhar a formação em serviço (Hora-Atividade e Sala do Educador), orientar equipes gestoras e monitorar a participação docente em formações presenciais e digitais.

Paralelamente, fortaleceu-se a formação em serviço, realizada no próprio espaço escolar e vinculada às demandas reais da prática pedagógica. Essa modalidade ocorre principalmente na Hora-Atividade, nas semanas pedagógicas e nos estudos coletivos, promovendo reflexão crítica e articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, a Sala do Educador, organizada pelo CEFAPRO, consolidou-se como espaço privilegiado de formação continuada, reafirmando o caráter crítico-reflexivo da política formativa em Mato Grosso.

A estrutura original do Programa foi ajustada, e se faz necessário analisar se a essência de promover a formação continuada e o fortalecimento da prática docente se manteve, por meio dos novos programas e estratégias de ações formativas da educação estadual. Essa política de formação continuada voltada aos professores da rede estadual de Mato Grosso, hoje, se organiza principalmente por meio da hora-atividade, encontros síncronos e programas regionais. Seu objetivo é atualizar práticas pedagógicas, fortalecer a identidade docente e garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

O Programa Educação 10 anos da Seduc-MT foi instituído com o objetivo de promover uma transformação estrutural na educação pública do Estado. Entre suas metas estratégicas, destacam-se a inserção da rede estadual entre as cinco melhores do Brasil até 2032, a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso escolar e a elevação dos indicadores de qualidade, especialmente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para alcançar tais objetivos, o Educação 10 anos está organizado em torno de 30 ações estruturadas que se distribuem em eixos fundamentais: incorporação de tecnologias educacionais, valorização e formação contínua dos profissionais da educação, ampliação e modernização da infraestrutura escolar e fortalecimento da gestão orientada para resultados. A proposta busca, em última instância, assegurar impacto efetivo no processo de ensino-aprendizagem e promover maior equidade no sistema educacional mato-grossense.

Entre as políticas públicas relacionadas para o presente estudo, realçamos a Política de Formação Continuada de Professores, que garante atualização permanente e aprofundamento teórico-prático, a Política de Valorização Profissional, voltada ao reconhecimento da carreira

docente como estratégica para o desenvolvimento social, e a Política de Descentralização da Gestão de Pessoas, que promove maior autonomia e eficiência na administração escolar.

Embora o Programa Educação 10 anos estabeleça a Política de Formação Continuada de Professores como um pilar estratégico para a rede estadual, observamos que tal política ainda não se define formalmente sob a nomenclatura de formação centrada na escola. Esta última emerge nas discussões pedagógicas como um espaço necessário para a emancipação profissional, contrapondo-se às atuais práticas formativas macro que, muitas vezes, limitam-se à transmissão burocrática de diretrizes distantes do cotidiano escolar.

As metas do Plano Estadual de Educação (PEE-MT), vigentes entre 2020 e 2024, dialogam diretamente com os objetivos do Programa. Entre elas, salientamos as Metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada dos professores, além das metas 5, 18 e 19, que também mencionam estratégias voltadas ao incentivo da formação docente.

META 15 - Garantir em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios, formação específica inicial de modo que todos que atuam na educação possuam formação em nível superior até 2024.

INDICADOR 15.A - Porcentagem de professores da educação básica com curso superior.

INDICADOR 15.B - Proporção de docentes que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam - anos finais do ensino fundamental.

INDICADOR 15.C - Proporção de docentes que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento que lecionam - ensino médio.

INDICADOR 15.D - Porcentagem de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

#### ESTRATÉGIAS

15.1. Garantir a oferta de cursos de nível superior em licenciatura em instituições públicas para os profissionais da rede pública que atuam na educação básica, em todas as etapas e modalidades.

15.2. VETADO.

15.3. Estabelecer e garantir parcerias para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, entre instituições formadoras e os sistemas de ensino federal, estadual e municipais para atender as necessidades formativas da formação inicial.

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até 2024 e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada na sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

INDICADOR 16.A - Percentual de profissionais da educação básica com pós-graduação lato sensu e stricto sensu. INDICADOR 16.B - Percentual de profissionais da educação básica que realizaram curso de formação continuada

16.1. Realizar em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

16.2. Consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

16.4. Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (Mato Grosso, 2021).

A oferta de formações na área das licenciaturas, para profissionais da rede pública, bem como o estabelecimento de parcerias voltadas a projetos de pesquisa e extensão, configura-se como estratégia relevante para atender às necessidades formativas do professorado. Contudo, embora tais iniciativas revelem um planejamento em favor da qualificação docente, é preciso cautela, de que nem sempre as propostas correspondem integralmente às demandas reais ou se concretizam da forma anunciada. Assim, torna-se fundamental analisar criticamente essas ações, reconhecendo que o processo formativo exige não apenas disponibilidade de programas, mas também efetividade e coerência com a realidade vivida pelos professores.

Quando a pesquisa foi realizada (2024-2025), a Meta 16 do Plano Nacional de Educação tinha como objetivo garantir que metade dos professores da educação básica concluísse cursos de pós-graduação até aquele ano e que todos recebessem formação continuada. Essa meta refletia a prioridade em valorizar e qualificar os docentes, reconhecendo seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação. Contudo, em 2026, com a aprovação da Lei nº 15.388 que instituiu o novo PNE, houve uma reformulação significativa<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Conforme a Lei nº 15.388/2026, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), houve uma reestruturação das metas em relação ao plano anterior. A Meta 16 agora foca especificamente na ampliação da pós-graduação *stricto sensu* para a população em geral, visando atingir a titulação anual de 60 mestres e 20 doutores por 100 mil habitantes. Os temas relativos à formação continuada e à pós-graduação de professores da educação básica, que constavam na Meta 16 do ciclo anterior (2020-2024), foram integrados e ampliados na Meta 17 da nova lei. Entre as atualizações, a Meta 17.f estabelece que 70% dos docentes da educação básica devem concluir cursos de pós-graduação em sua área de atuação até o final do decênio. Além disso, as estratégias 17.4 e 17.23 reforçam o compromisso de oferecer formação continuada em instituições públicas e de garantir que essa formação seja componente integrante dos planos de carreira dos profissionais da educação.

A Meta 16 passou a ter como foco central a ampliação da pós-graduação *stricto sensu* para a população em geral, estabelecendo metas de titulação de mestres e doutores. Embora seja uma meta necessária para a valorização da carreira docente e para a melhoria da qualidade da educação, sua implementação enfrenta entraves como a dificuldade de obtenção de licença para qualificação, a morosidade dos processos burocráticos e a insuficiência de incentivos institucionais, fatores que comprometem a efetiva continuidade da formação. Assim, o cumprimento da meta depende não apenas de indicadores quantitativos, mas da criação de condições reais de acesso, como financiamento adequado, liberação de carga horária e políticas de valorização da carreira, sem as quais corre o risco de permanecer distante da realidade vivida pelos professores.

No que se refere à submeta 16.1, que na reestruturação de 2026 passou a ser intitulada como 17.1, observa-se que ela prevê o planejamento estratégico da formação continuada em colaboração entre diferentes esferas e instituições públicas de ensino superior, observa-se, em alguns contextos, um distanciamento das universidades — especialmente das áreas de ciências humanas — que tradicionalmente promovem espaços de reflexão crítica. Além disso, a participação de docentes em grupos de estudo ou seminários pode ser condicionada a procedimentos administrativos, como a necessidade de convocação por órgãos regionais, o que tende a reduzir a autonomia na escolha das atividades formativas. Esse cenário evidencia que, embora a submeta busque integração e fortalecimento da formação, sua execução pode se tornar excessivamente burocratizada, limitando o acesso dos profissionais a experiências acadêmicas mais diversificadas e potencialmente emancipadoras.

Ao vincular a formação continuada à progressão na carreira e ao desempenho, as metas tentam reforçar que o aperfeiçoamento constante é parte integrante da valorização profissional. É importante ter que a formação do docente deixa de ser vista como mera atualização e passa a ser reconhecida como instrumento de valorização e reconhecimento social da docência.

Podemos inferir que as metas do PEE-MT (Mato Grosso, 2021) consolidam a formação continuada como eixo central da política educacional, articulando-a à formação inicial, à valorização da carreira e à construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Mais do que cursos pontuais, a formação continuada é concebida como um processo permanente, contextualizado e inclusivo, capaz de fortalecer a qualidade da educação e promover a emancipação profissional dos professores.

As iniciativas de formação em Rondonópolis (Cefam, Cefor e Sala do Educador) demonstram que o processo formativo centrado na escola é a referência fundamental para a

formação e constituição da identidade profissional do docente na região. Este modelo de formação, conforme defendido por Carvalho (2019), concebe a escola como um espaço de reprodução de conhecimento e ambiente de construção cultural, social, de estudo e de reflexão crítica.

Esse modelo de formação centrada na escola, representa uma mudança de paradigma essencial para a educação contemporânea, deixando de ser entendida como mero acúmulo de cursos técnicos para se consolidar como espaço de estudo, autonomia e reflexão crítica. Em vez de transmitir diretrizes distantes do cotidiano, esse modelo transforma o ambiente escolar em lugar de análise consciente, capaz de reavaliar práticas pedagógicas. Ao estimular a pesquisa e a avaliação das questões reais do cotidiano, promove um olhar investigativo e sensível diante das dificuldades de aprendizagem, buscando compreender fatores diversos por meio do diálogo e da investigação, em vez de atribuir culpas. Esse movimento de pesquisa constante qualifica o trabalho docente, favorece a construção de estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos estudantes e fortalece o sentido de pertencimento dos professores ao seu espaço de atuação.

A coletividade também emerge como dimensão essencial. Em um cenário de modernidade que, com frequência, segmenta as relações e isola o indivíduo em funções específicas, a escola como centro formativo promove espaços de partilha, pertencimento e comunhão. O diálogo coletivo e a reflexão com os pares fortalecem a identidade profissional, permitindo que os valores e crenças dos docentes se reflitam em sua atuação cotidiana. Isso gera um ciclo de respeito docente, no qual o professor é reconhecido como um sujeito histórico e produtor de saberes, e não um mero executor de tarefas operacionais.

Entretanto, as políticas recentes de formação em Mato Grosso revelam uma contradição latente entre o ideal de autonomia docente e a centralização burocrática. Enquanto experiências pioneiras como o CEFOR foram geridas pelos próprios professores para discutir a realidade da sala de aula, o modelo atual, representado por programas como o "Educação 10 anos", foca em metas estruturais e indicadores de desempenho como o IDEB. Essa mudança corre o risco de converter a formação em uma "transmissão burocrática de diretrizes", distanciando-a do "chão da escola" e aproximando-a do que Freire denunciava como uma educação "palavrosa" e "depositária", que não comunica, mas apenas faz comunicados.

A identidade profissional docente, nesse contexto, não pode ser reduzida ao acúmulo de cursos técnicos ou ao cumprimento de funções operacionais. À luz da conscientização freireana, a identidade é tecida na construção permanente, onde o professor se reconhece como um sujeito

histórico e produtor de saberes, e não um mero executor de tarefas. A formação centrada na escola é o espaço vital para essa emancipação, pois permite que o "fazer por fazer" seja substituído por uma análise consciente da prática pedagógica, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autonomia necessária para intervir no mundo.

A verdadeira conscientização exige que o processo formativo impulse o docente da transitividade ingênua para a transitividade crítica. A transição para o nível crítico não ocorre de forma automática, ela exige um trabalho educativo dialogal que deixa de buscar "explicações mágicas" ou culpados para o fracasso escolar e passa a utilizar um olhar investigativo para compreender os múltiplos fatores da aprendizagem através do diálogo e da rigorosidade metódica. Somente uma formação que reconheça o docente como um "ser inacabado" em constante busca poderá transformar a realidade social e evitar a massificação da categoria frente às pressões por resultados puramente quantitativos.

Diante da crescente digitalização e padronização das formações, os modelos atuais de ensino estão direcionando o professor de volta a uma consciência intransitiva, limitando seu horizonte profissional à mera sobrevivência burocrática e biológica dentro do sistema. Ao aceitarmos "receitas" e fórmulas prontas vindas de instâncias macro sem a devida reflexão crítica, estamos mergulhados em uma consciência ingênua, que se deixa conduzir por mitos de eficácia enquanto o saber autêntico é silenciado.

### **3.5 A concepção de identidade profissional docente**

Este espaço teórico tem como propósito fundamentar o eixo central da investigação: compreender de que modo a formação permanente, desenvolvida no contexto escolar, atua como mediação na constituição da identidade profissional docente.

Primeiramente, Nóvoa (1992) defende que a identidade docente se constrói ao longo da trajetória profissional, sendo resultado das experiências formativas e das práticas vividas no contexto escolar. Para o autor, "a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas", destacando que a identidade profissional é produzida na articulação entre formação e experiência. Essa concepção sustenta a ideia de que a identidade docente é tecida na relação entre formação inicial, continuada e prática profissional.

Nesse contexto, a proposta é oferecer o suporte conceitual necessário para analisar a relação dialética entre formação permanente e identidade profissional docente, compreendida como um processo de construção contínua que se desenvolve ao longo da trajetória do professor. Nessa perspectiva, a identidade docente é entendida como expressão da capacidade reflexiva do educador sobre sua experiência formativa, suas vivências profissionais e os sentidos que atribui à docência. Em síntese, ao delimitar o conceito de identidade profissional docente, esta seção estabelece as categorias teóricas que permitirão compreender como a formação permanente na escola contribui para o fortalecimento da autonomia e do autoconhecimento docente, reconhecendo o professor como agente de transformação. A identidade profissional, nessa circunstância, é uma forma de identidade social, forjada nas experiências compartilhadas, nos saberes construídos coletivamente e nos valores que permeiam o universo educativo.

Ser professor não é uma mera vocação, ou uma delimitação exclusiva a um grupo social ou econômico, ou ordem religiosa, conforme contexto histórico sobre o magistério. Não somos seres moldados, prontos e acabados, ser professor é muito mais abrangente.

Para Freire (1996), o professor não é um simples transmissor de conteúdos. Ele é um agente transformador da realidade. Isso implica que a identidade docente está profundamente ligada ao compromisso ético e político com a emancipação dos alunos e com a transformação da sociedade. Ou seja, o professor se constitui como tal na relação dialógica com o estudante, e isso é parte essencial da sua identidade.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repertir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento (Freire, 1996, p. 55, grifos do autor).

O autor estabelece uma profunda e dinâmica visão sobre a identidade docente, tratando-a não como um estado fixo, mas como um projeto de constante construção e reconstrução. Ao se definir como um "aventureiro" responsável, o professor crítico se desvincula da postura de mero repetidor de saberes. Essa "aventura" implica uma predisposição radical à mudança e à aceitação do diferente, o que exige do educador a coragem de questionar e transformar as próprias experiências pedagógicas.

Freire (1996) argumenta que a consciência desse inacabamento é a mola propulsora da

curiosidade, da busca e do conhecimento. O professor crítico é aquele que se reconhece como um ser histórico e cultural que está sempre em processo de formação. Isso desmistifica a figura do detentor absoluto do saber e estabelece uma relação pedagógica baseada na humildade epistemológica e no diálogo. A identidade profissional, longe de nascer pronta, é construída e recosntruída ao longo da prática, sendo um fenômeno dinâmico influenciado pelas múltiplas interações e desafios da vida docente.

A "*franquia* de mim mesmo radical", exposta por Freire (1996, p. 55), sintetiza a postura ética e política desse professor. Ao se franquear, o educador se apresenta de forma autêntica e transparente diante dos outros e do mundo, reconhecendo sua própria humanidade em construção. Essa franqueza radical é a maneira como o professor se experimenta e se manifesta como um ser cultural inacabado.

Em Freire (1996), a prática de ensinar é inseparável da prática de ser e de transformar-se. A identidade docente é, assim, um ato de criação contínua, uma resposta responsável e engajada ao desafio de viver e educar em um mundo que também está em constante transformação. Essa ideia reforça que a identidade docente é um processo em constante construção, e que o professor precisa se ver como um eterno aprendiz.

Nessa mesma direção, Pimenta (1999), compreende a identidade docente como um processo em permanente construção, que se desenvolve a partir da prática social da docência e da reflexão sobre o trabalho pedagógico. A autora afirma que a identidade profissional do professor se constitui na interação entre saberes da formação, saberes da experiência e saberes construídos no exercício da profissão reforçando a centralidade da escola como espaço formativo.

Outro autor que contribui para essa compreensão é Maurice Tardif, ao destacar que os saberes docentes são construídos ao longo da carreira e estão diretamente vinculados à experiência profissional. Para Tardif (2002), a identidade do professor se estrutura a partir da relação entre formação acadêmica, prática pedagógica e contexto institucional, evidenciando que a profissão docente se constrói no cotidiano da escola.

Ao mencionar identidade docente, estamos também nos referindo ao ato de reconhecer e gerenciar sua práxis pedagógica, de modo a compreender o contexto temporal e real em que estamos inseridos. Imbernón (2009) menciona que,

Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá

sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (Imbernón, 2009, p. 72).

Nessa situação, a identidade é constituída pela capacidade do educador de refletir sobre suas experiências e práticas. Essa reflexão crítica possibilita que o professor identifique e reconcilie suas crenças, valores e ações. A capacidade de se tornar "objeto de si mesmo", como afirma o autor, é fundamental para que os educadores integrem novas experiências e harmonizem as tensões que podem surgir entre a percepção do que são, o que desejam ser e as influências de seu passado. A identidade docente é um processo contínuo, influenciado por fatores sociais, culturais e históricos, que requer que o professor esteja constantemente se avaliando e se constituindo.

Imbernón (2011) compreende a identidade profissional docente como resultado de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, articulando formação, experiência e contexto de trabalho. Para o autor, essa identidade não é fixa, mas se constitui progressivamente, a partir das vivências na profissão, das interações com outros docentes e das condições institucionais. Esse movimento inicia-se na formação inicial, prolonga-se na inserção na carreira e se estende ao longo da vida, sendo influenciado por mudanças sociais, políticas educacionais e experiências escolares.

Nessa perspectiva, a identidade docente está vinculada à formação permanente e ao cotidiano escolar, pois é na prática que o professor interpreta sua experiência, reconstrói saberes e redefine sua atuação. O desenvolvimento profissional contínuo, segundo Imbernón, favorece a consolidação dessa identidade, fortalecendo a autonomia e o sentido de pertença à profissão, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão crítica e reflexiva da prática pedagógica.

Esse conceito de identidade docente como uma construção reflexiva e integrada é essencial para entender o papel do educador na prática pedagógica. Ele se alinha com a visão de Paulo Freire sobre a educação como um ato de conscientização e transformação, em que o professor deve estar ciente de suas crenças e como elas afetam seu ensino.

Nesse sentido, traremos duas situações para aprofundamento, a de que ideia de identidade docente estamos falando e a importância de definir a identidade profissional dos professores.

A identidade docente e a práxis pedagógica são coesas quando os valores, crenças e atitudes do professor se refletem e se reforçam na prática educacional cotidiana. Essa coesão é possível quando o professor compreende sua própria identidade como educador e alinha suas

ações com essa visão, suscitando uma educação crítica, transformadora e conectada ao contexto da realidade em que está inserido.

Segundo Freire (1996), a práxis pedagógica — o equilíbrio entre teoria e prática — exige uma reflexão constante, em que o professor questiona e avalia suas práticas à luz de seus valores e objetivos educacionais. Freire sugere que a prática docente deve ser uma ação intencional, consciente e orientada por um compromisso ético e político com a transformação social. Essa consciência dá ao professor a possibilidade de desenvolver uma identidade coesa com suas ações pedagógicas, sendo capaz de adaptar suas práticas ao contexto dos alunos e às demandas da realidade social.

Ademais, essa coesão depende de uma prática reflexiva contínua, de modo que o professor analise e aprimore seu trabalho, ajustando-o às necessidades do ambiente escolar e de cada aluno. Por meio da reflexão crítica e do diálogo com os alunos, a identidade docente se fortalece e se enriquece, criando uma prática pedagógica alinhada com uma visão de educação emancipadora e inclusiva. Em última análise, essa coerência entre identidade e prática resulta em um ensino significativo, onde o educador não apenas transmite conhecimentos, mas também atua como agente de transformação e modelo de ética, autonomia e cidadania.

[...] A prática docente que não há sem discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. [...] Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de sabe, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar e com a criação de sua autonomia bem como os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanente a minha. Não posso ensinar o que não sei [...] O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática (Freire, 1996, p.106-107).

Nesse viés, a identidade docente é, por natureza, relacional e essa só se completa na presença do discente. O professor não é um ser isolado que simplesmente executa tarefas, mas sim um polo de uma relação de aprendizado e ensino. A sua identidade está em ser professor de alguém, não apenas em ser professor por si. O autor reforça a sua recusa em assumir a identidade arrogante de quem sabe tudo. Reconhecer que "não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha" é um ato de humildade que define sua identidade.

Para Freire, é a impossibilidade de desunir o fazer do ser. Isso significa que a prática docente não pode ser fragmentada em partes isoladas — não existe um professor que ensina apenas conteúdos e outro que transmite valores. O professor é uma "prática inteira". Não há um professor de conteúdo separado de um professor de moral. Sua identidade exige que o ensino dos conteúdos implique o testemunho ético. O professor se identifica não pelo que *diz* ser, mas pelo que ele *faz*. A ética do professor não é um discurso à parte, mas a própria maneira como ele ensina. O testemunho é o melhor discurso, ele não prega a moralidade, ele a encarna em sua interação com os alunos, em sua autoridade e em sua humildade, assim, sua ética é a marca da sua identidade. O professor não ensina somente matemática ou História, Geografia ou Português, ele ensina respeito, curiosidade e autonomia através da forma como ministra a Matemática ou a História. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática.

Articulando os saberes especializados dos docentes, a identidade docente é outorgada por uma "estrutura articulada de concepções, fundamentos, experiências e metodologias" que compõem o conhecimento do professor e dão identidade ao seu "quefazer". Ela se manifesta na capacidade do docente de mobilizar saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos em sua prática cotidiana.

Os saberes docentes, especialmente os saberes pedagógicos, assumem papel estruturante na constituição da identidade profissional. Conforme Franco (2019), tais saberes correspondem à capacidade de articular teoria e prática, mobilizando-os em situações concretas e organizando novos conhecimentos a partir da experiência. Essa perspectiva evidencia que o saber docente não pode ser reduzido a pacotes prontos ou formações superficiais, mas deve ser compreendido como resultado de processos reflexivos e dialogantes que se desenvolvem nos caminhos da prática.

A autora menciona que os

Saberes pedagógicos correspondem à capacidade de articular o aparato teórico-prático, de mobilizá-lo na condição presente e de organizar novos saberes a partir da prática. Essas capacidades estão presentes na forma como o sujeito relaciona-se com seu objeto de trabalho: a docência. [...] Assim, os saberes pedagógicos funcionam como saberes estruturantes do conhecimento profissional, que outorgam identidade ao docente e que vão se constituindo nos caminhos da prática. São saberes dialogantes, reflexivos e que, portanto, não cabem em pacotes prontos de cursos avulsos de formação. [...] Essas colocações reafirmam também que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, superficial, pois, trata-se de formar, nos futuros docentes, posturas de compromisso, de engajamento, de crítica e de envolvimento com o mundo e com a profissão (Franco, 2019, p. 66-67).

A formação docente, portanto, não se limita à incorporação de conteúdos externos, mas envolve um trabalho de subjetivação, em que o professor reconstrói cognitivamente sua relação com o objeto de trabalho — a docência. Essa reconstrução confere ao docente posturas de compromisso, crítica e engajamento com o mundo e com a profissão, reafirmando sua identidade como sujeito de saber.

Sendo assim, podemos inferir que a identidade docente emerge da articulação entre saberes especializados e saberes pedagógicos, constituindo-se como um processo contínuo de reflexão e criação. Conforme Franco (2019), os saberes docentes, por sua vez, tanto sustentam a prática pedagógica quanto conferem legitimidade e sentido à profissão, consolidando o professor como protagonista da produção de conhecimento e da transformação social.

A segunda situação acerca do processo de identidade docente que mencionamos, é a identidade profissional, que implica numa releitura da ação docente, como profissional reflexivo, integrante da escola como organizador e promotor do desenvolvimento dos processos educativos.

Falar sobre identidade profissional docente é mergulhar em um processo vivo, em constante transformação. Mais do que um conjunto de funções ou papéis sociais, ser professor envolve uma construção subjetiva que se dá ao longo do tempo, marcada por experiências, relações e contextos. A identidade, também nesse sentido, não é algo pronto ou fixo, mas sim uma trajetória que se desenha entre o modo como o sujeito se vê e como é visto pelos outros, o que alguns autores chamam de “jogo do reconhecimento” (Penna, 1992).

Esse jogo é composto por dois movimentos complementares: o autorreconhecimento, que diz respeito à forma como o professor se percebe em sua prática, e o alter-reconhecimento, que envolve o olhar da sociedade sobre esse profissional. Reconhecer essa dinâmica é reconhecer, também, que o sujeito é capaz de atribuir significados, criar representações e compartilhar sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo.

A construção da identidade passa, inicialmente, por um processo de identificação. É nesse momento que o indivíduo se aproxima de um modelo, de um ideal, e começa a se reconhecer nele. Gouveia (1993), ao trazer uma leitura psicanalítica, destaca que esse movimento envolve a formação do Ideal do Ego e do Superego — instâncias que internalizam valores culturais e normas sociais. Assim, o professor não apenas aprende a ensinar, mas também aprende a ser professor, a partir de referências que vão se consolidando ao longo de sua trajetória.

Outros elementos também ajudam a compreender como essa identidade se forma. Conforme Gouveia (1993), a consciência que o sujeito tem de si, mesmo em meio a conflitos internos, revela uma busca por coerência e unidade. A constância dos valores e a continuidade das experiências — que ligam passado, presente e futuro — são essenciais para entender como o professor constrói sua história profissional. Além do mais, a percepção de semelhanças com seus pares e de diferenças em relação a outros grupos contribui para delimitar os contornos dessa identidade compartilhada.

É importante distinguir, nesse contexto, a identidade pessoal da identidade social. A primeira está ligada à construção subjetiva do indivíduo, enquanto a segunda se refere à forma como ele é percebido como membro de uma categoria profissional. A identidade docente, portanto, é uma forma de identidade social, construída a partir de experiências comuns, saberes compartilhados e valores que circulam no universo da educação.

Autores como Ciampa (1987; 1989) reforçam a ideia de que a identidade é movimento, é história em construção. Berger e Luckmann (1976), ao tratarem dos processos de socialização, ajudam a entender como os papéis sociais são internalizados e como isso influencia a formação da identidade. Já Moscovici (1978) traz a noção de representação social, mostrando como os significados são construídos coletivamente e como influenciam a maneira como os professores se veem e são vistos.

Outros estudiosos, como Dubar (1997) e Nóvoa (1992), também oferecem contribuições valiosas. O primeiro propõe que a identidade profissional se constrói na negociação entre a trajetória pessoal e as exigências institucionais. O segundo, por sua vez, destaca que ser professor é resultado de uma articulação entre saberes, práticas e pertencimento a comunidades educativas.

Em face do exposto, compreender a identidade profissional docente exige olhar para além das funções exercidas. É preciso considerar os discursos que os professores produzem sobre si mesmos, os contextos em que atuam, as relações que estabelecem e os sentidos que atribuem à sua prática. É nesse entrelaçamento de experiências, reconhecimentos e representações que se desenha o ser docente — múltiplo, complexo e profundamente humano.

O pensamento de Nóvoa (1992), ressalta que a identidade profissional docente não é um certificado ou um conjunto de habilidades adquiridas em um curso inicial, mas sim uma construção contínua. Essa construção se processa na intersecção entre o profissional e o pessoal. O trabalho docente exige que o indivíduo (o ser pessoal) se exponha e se mobilize, tornando a prática pedagógica um espaço de (re)construção da própria identidade. Ou seja, ao mesmo

tempo que o professor transforma a prática, a prática transforma o professor. Essa abordagem vai ao encontro de Freire, que também vê o professor como um ser inacabado e em constante devir.

Ao discutir a formação e o papel dos profissionais na sociedade, é fundamental reconhecer que a identidade não é algo dado de uma vez por todas, mas um processo em constante transformação. A profissão se redefine à medida que novas demandas sociais surgem e que os significados atribuídos ao trabalho se modificam. Nesse sentido, Pimenta (2000, p. 19) afirma que “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”.

A identidade profissional docente constitui-se como um processo dinâmico e em permanente construção, marcado pelas experiências formativas, pelas relações estabelecidas no contexto escolar e pela reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, a docência não pode ser compreendida como um conjunto de atribuições previamente definidas, mas como um processo de constituição profissional que se desenvolve ao longo da trajetória do professor. A formação inicial representa um marco importante nesse percurso, ao oferecer fundamentos teóricos e pedagógicos, contudo, é na continuidade da prática e na vivência do cotidiano escolar que a identidade profissional se consolida e se transforma.

Nesse sentido, a formação permanente assume papel central na constituição da identidade docente, pois possibilita ao professor analisar sua atuação, ressignificar experiências e construir novos sentidos para o trabalho pedagógico. Para Carvalho (2021), a formação de professores está diretamente vinculada ao processo de construção da identidade profissional, uma vez que o desenvolvimento docente ocorre no interior da escola e na relação com a prática cotidiana. O autor destaca que a formação permanente, centrada no contexto escolar, favorece a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e contribui para que o professor se reconheça como sujeito em constante processo de formação.

Nessa direção, a identidade profissional docente é tecida na articulação entre formação inicial, formação continuada e prática reflexiva, configurando-se como construção histórica e social. O cotidiano escolar torna-se, assim, espaço privilegiado de formação, no qual o professor interpreta suas experiências, dialoga com seus pares e reconstrói concepções sobre a docência. Esse movimento evidencia que a identidade docente não se reduz à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve dimensões subjetivas que se constituem na relação entre o sujeito, o trabalho e o contexto em que atua. Ao refletir sobre sua prática e sobre as condições em que ela

se desenvolve, o professor redefine continuamente sua atuação e fortalece sua identidade profissional.

Desse modo, compreender a identidade profissional docente implica reconhecer a formação permanente como elemento estruturante desse processo. Ao longo da trajetória profissional, o professor constrói saberes, valores e concepções que orientam sua atuação, ao mesmo tempo em que ressignifica sua própria experiência. Assim, a identidade docente se configura como um processo de (re)construção contínua, produzido na interação entre formação e prática, no qual o professor se constitui como sujeito reflexivo, inserido em um movimento permanente de desenvolvimento profissional (CARVALHO, 2021).

A identidade profissional é um processo dinâmico e em constante construção, que depende tanto da significação social da profissão quanto da capacidade crítica dos profissionais em revisitar tradições e práticas.

Reconhecer essa dimensão mutável significa assumir que ser professor ou qualquer outro profissional não é apenas ocupar um título, mas exercer uma função que se reinventa diante das transformações sociais. Assim, a identidade profissional só se fortalece quando há abertura para a mudança, compromisso com a formação contínua e consciência de seu papel político e social.

#### **4 DIÁLOGO SOBRE A FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: VISÃO E CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

A análise dos dados está fundamentada na abordagem qualitativa, valorizando a subjetividade, a busca por significados e a centralidade do discurso dos participantes. O procedimento analítico adotado está alinhado ao método dialético-dialógico, com o propósito de compreender o fenômeno em sua totalidade, visto que não é possível um compromisso autêntico se a realidade for captada como algo estático e enclausurado em departamentos estanques. Pelo contrário, a ação de análise incide sobre a totalidade para que se transformem as partes.

Por isso, é importante destacar que o diálogo como componente metodológico para pensar a formação do professor/a e sua interação no contexto da escola, pode ser compreendido como ato de “[...] potencialidade de criar identidades, de proximidades e de projetos que reafirmam a vocação ontológica da humanidade de ser livre, criativa, participativa,

desconstruindo a negação da ontologia escravagista, reprodutivista e absenteísta” (Zart, 2025, p.67). O que implica envolvimento com a formação da consciência crítica capaz da compreensão da temporalidade histórica e engajamento no trabalho coletivo na escola, como eixo que problematiza e potencializa a ação docente, como condição para engajar-se no “[...] processo de autoformação ativa que visa descobrir novas exigências de ação e interação centrada no desejo de formação permanente” (2005, p.220).

Para a organização e a interpretação dos resultados, a pesquisa fundamentou-se no movimento de codificação e decodificação proposto por Freire (1987), que consiste em um processo interpretativo voltado à identificação e problematização dos sentidos presentes nos discursos dos participantes.

A etapa de codificação envolveu a leitura minuciosa das transcrições para o reconhecimento de temas geradores emergentes das narrativas, os quais foram agrupados em categorias analíticas baseadas na recorrência de ideias, sentimentos e posicionamentos expressos pelos docentes. Na sequência, procedeu-se à decodificação, momento em que cada categoria foi interpretada criticamente à luz do referencial teórico sobre formação permanente, práxis e identidade docente. Esse movimento permitiu problematizar os significados atribuídos pelos sujeitos, relacionando-os às contradições do cotidiano escolar e às dimensões de sua atuação profissional.

Como resultado desse processo dialético, os dados foram sistematizados em três eixos temáticos principais: a política de formação continuada; a formação permanente centrada na escola na concepção dos professores; e a relação entre formação e identidade docente.

O primeiro eixo refere-se à política de formação continuada, a qual constitui o espaço para a reflexão sobre a política de formação do Estado e a forma como o processo formativo se desenvolve na escola. A análise aprofundada exigirá um mergulho no documento da política estadual e sua efetivação no ambiente escolar, procurando identificar as forças que estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência na realidade social. A investigação, neste eixo, busca verificar se a formação atende às demandas da racionalidade técnica ou se, de fato, promove a autonomia intelectual, ética, política e social dos profissionais, conforme proposto pelos ideais de valorização.

Defendemos a formação permanente que ocorre no espaço da escola e valoriza as interações entre os profissionais é vista como um elemento central para o fortalecimento dos saberes pedagógicos e da cultura escolar (Guazi, 2021).

O segundo eixo aborda a formação permanente centrada na escola na concepção dos professores, dando enfoque à concepção dos professores participantes. A análise, aqui, valoriza as experiências singulares e os sentidos atribuídos pelos docentes às ações formativas, investigando se a formação é percebida como um movimento de ação e reflexão sobre a realidade, explorando os relatos dos professores sobre a efetividade dos momentos formativos em relação ao cotidiano escolar, à prática pedagógica e ao papel da escola como ambiente orgânico e vivo. A análise visa compreender em que medida a formação promove a desmitificação da realidade mitificada e estimula a consciência crítica.

Nesse contexto a identidade docente é atravessada por dimensões éticas, afetivas e sociais, sendo fundamental que o pesquisador adote uma postura empática e aberta ao relato de experiências singulares (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

O terceiro eixo contempla a relação entre formação e identidade docente: este é o eixo sintético, onde os resultados da investigação são entretecidos com a base teórica, propiciando a construção de novas reflexões e a consolidação das categorias centrais desta dissertação. A análise irá relacionar a formação permanente, vista como um processo contínuo de superação do inacabamento, com a construção da identidade docente, que é um processo dinâmico de reflexão sobre si mesmo. Será analisado como a participação em processos formativos na escola contribui para o autoconhecimento de ser professor e se a formação estimula o educador a ser um agente de mudança. Este diálogo entre o empírico e o teórico objetiva construir uma compreensão sobre como o professor alcança a práxis — a união inseparável da ação e reflexão — em sua atuação profissional.

Compreendemos que o protagonismo está relacionado à autonomia profissional, à valorização dos saberes construídos na prática e à possibilidade de intervenção crítica na realidade educacional (Rodrigues Elias; Sartori; Almeida, 2022).

A partir destes eixos, pretendemos analisar as contradições, as tensões e as singularidades presentes nos discursos dos docentes, revelando como o compromisso do profissional se manifesta na realidade da escola e como ele se insere criticamente no seu processo histórico. A análise se configura, assim, como um processo interpretativo rigoroso, ético e comprometido com a produção de conhecimento significativo.

#### 4.1 A política de formação continuada: experiências relatadas

A análise unificada das entrevistas dos participantes, isto é, da Professora A, do Professor B e da Professora C, permitiu perceber que a política de formação continuada da rede estadual de Mato Grosso é caracterizada por um esforço de modernização e padronização que intenta alinhar a prática docente às novas demandas tecnológicas e às avaliações de larga escala. Sob a ótica de um Estado que visa a eficiência, os processos formativos são orientados pela Seduc-MT e pelas DREs, com uma estrutura que combina momentos de autoformação online e encontros coletivos presenciais nas unidades escolares.

Quando perguntado aos professores como as formações docentes são planejadas, orientadas e realizadas na escola, os participantes relataram:

Então, tem a formação continuada, que é a em serviço, que a gente faz online, que é aqui na escola, a gente tem que vir pra cá, assistir e participar aqui. E tem as formações toda segunda-feira, que é das 17:10 às 19:00, que é também a formação e essa é coletiva. Aí avisam a gente pelo Whatsapp ou por e-mail. Então é uma vez na semana, ela faz parte da carga horária de trabalho e ela é da DRE. A gente tem até um Qr Code para registrar a presença para fazer. O tema vem da DRE, todo padronizado, nas escolas. Essa semana mesmo a gente está vendo sobre Inclusão. Mas na época, do SAEB<sup>9</sup>, é só SAEB, as demandas, né. Aí é tudo padronizado pela DRE. Os temas das formações, a gente não interfere, não, já vem pronto (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Então, geralmente, essas ações, elas vêm da Seduc. A Seduc orienta quais formações que a gente precisa fazer em relação à área de atuação, algumas obrigatórias, outras não, e agora, final do ano, no segundo semestre começou a ter uma formação na escola, que daí é a escola que dá essa formação. Então, as formações que acontecem, elas vêm da Seduc, geralmente, online. E algumas presenciais a partir do segundo semestre, se não me engano, começaram a ter as formações na escola mesmo, que a própria coordenação que conduz. E sempre acontece após a sala, após o término das aulas. A organização, com relação ao preparo de formação, funciona porque a coordenação que conduz, então, cada semana eles trazem um tema diferente para a gente trabalhar. Então, não sei se o que eles trazem para a gente é o que é repassado da Seduc ou se é preparado aqui mesmo, conforme a realidade. Essa informação não tenho, de como que é organizado. Eu sei que a gente tem essas formações toda quarta-feira, com duração de duas horas (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

É, nós temos um dia próprio da formação, a nossa, dos pedagogos, é separada, nas quartas-feiras. Também nós tivemos, no começo do ano, tinha um dia que a DRE deixava reservado para os pedagogos que eram PAPI<sup>10</sup>. Que era, acho que era na segunda, só que assim, a gente trocava de quarta, né. Tipo assim,

---

<sup>9</sup> SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>10</sup> PAPI: Professor de Apoio à Inclusão.

quem que orienta são os coordenadores, eles mesmos desenvolvem (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

A sistematização das formações, com encontros semanais, registro de presença via QR Code e integração à carga horária de trabalho, demonstra um esforço institucional de consolidar a formação continuada como parte da rotina docente. Contudo, os relatos indicam que os professores percebem essas ações mais como cumprimento de exigências burocráticas do sistema do que como oportunidade de desenvolvimento profissional autônomo. Essa tensão entre controle e emancipação é central para compreender os limites e potencialidades da política.

A singularidade do discurso da Professora C, que atua como Professora de Apoio à Inclusão (PAPI), revela uma lacuna na política de formação para a Educação Especial. Isso mostra que a política de formação é organizada de forma centralizada, com temas e cronogramas definidos pela instância regional, sem participação direta dos professores na escolha.

Observamos que, em algumas situações, as coordenações escolares assumem protagonismo na condução das formações, trazendo temas que podem dialogar mais diretamente com a realidade da escola. Essa dimensão sugere uma tentativa de descentralização parcial, ainda que os professores não tenham clareza se tais conteúdos são orientados pela Seduc-MT ou elaborados localmente. A ambiguidade na origem dos temas reforça a percepção de que a política estadual visa garantir uniformidade, mas enfrenta o desafio de contemplar as especificidades de cada comunidade escolar.

Por um lado, programas como o Pacto para Digitalização e a introdução de plataformas como a Plural e o uso de Chromebooks são vistos como avanços significativos que auxiliam na inovação didática e na visualização de conteúdos complexos, como a matemática.

As estratégias didáticas, pela formação, por exemplo, o Pacto para Digitalização, eu gosto demais, porque eles ensinam sobre gamificação, programas, sobre como criar site, como trabalhar site de criação de debate, muito novidade, então, assim, querendo ou não, essas coisas da gente ficar pesquisando sozinho, é fraco, né? Porque eu vou jogar no Google lá “me dê uma estratégia de aprender a fazer um joguinho para os meus alunos”, aí você vai na formação, o professor vai lá, te ensina tudo prontinho. Muito melhor! Você aprende muito mais, porque, às vezes, você pesquisa na internet sozinho. (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Geometria, por exemplo, antigamente, tinha todo aquele trabalho de desenhar, de tentar desenhar, porque eu não tenho essa habilidade, para que os alunos enxergassem aquilo. Já hoje em dia, não. Hoje em dia, a tecnologia, as televisões que a gente tem na sala, ajudam muito. Na hora de visualizar algumas coisas em relação à disciplina, então, a evolução da tecnologia, nesse

aspecto, para a minha prática, foi ótimo, porque existem muitas coisas de matemática que vai além do só pensar, e é preciso visualizar e enxergar isso, como acontece (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

Como estou como PAPI, muitas coisas da formação que foram trabalhadas aqui na escola, deu para usar com os alunos especiais, eles trazem muitas coisas que já dá pra aplicar com eles, então, deu para fazer bastante coisas. Teve formações de informática, que nós podemos usar o Chromebook, e foi feito projeto (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

Outro ponto central dessa realidade é a natureza das formações. O Estado, em sua busca por resultados, foca intensamente em treinamentos operacionais para a aplicação de provas externas, como o Saeb. Embora essa orientação seja necessária para o cumprimento de metas, os professores expressam a carência de um aprofundamento nas metodologias de ensino específicas, ou seja, o "como" ensinar para atingir os alunos que não alcançaram as habilidades esperadas, indo além da frieza da análise de dados estatísticos.

Uma formação só do Saeb vai direcionar a gente a aplicar provas. Então, assim, não vejo conhecimento, assim, a minha vida, mas, por exemplo, uma formação de inclusão acho importante, porque aí eu vou aprender a lidar com aluno autista, surdo, com deficiência física, e aí elas trabalham focadas nos deficientes, por exemplo, que a gente tem na escola. Então, algumas, eu acho interessante, sim, contribui muito. Mas outras, eu acho que é mais operacional, por exemplo, para uma prova específica, uma situação específica. Então, é mais para a gente saber aplicar aquela prova, para não ter erros, mesmo assim, seria mesmo treinamento (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Hoje em dia está tudo assim: análise, vamos analisar os dados, vamos analisar as provas, quais foram os resultados. Esses resultados não foram tão bons! O que a gente precisa fazer? Claro, a gente precisa é ter essa análise, mas sempre a mesma coisa (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

No decorrer da entrevista foi mencionado se os professores conseguiriam perceber as diferenças entre como era a política de Sala do Educador e a transição para a formação em serviço, e assim responderam:

É... aquelas formações que a gente tinha, até então, na Sala do educador, eu não vi aquilo como uma formação. É que não achava aquilo tão proveitoso. Então, agora, as formações que a gente tem, a única que eu não gosto muito, é o fato delas serem online, entendeu? Então, as formações de serviços da disciplina que acontecem, elas acontecem sempre online. Ano passado que alguns encontros por bimestre, um ou dois, no máximo, que aconteceram. Mas esse ano aconteceram todos eles, é... online. Mais específico, da área, que o que não acontecia na época da Sala do Educador. Hoje em dia acontece, esse cuidado sobre a disciplina, então, querendo ou não, é com relação ao que era antes do que é agora, ela é mais direcionada para a área de atuação, no caso, para mim, área de atuação. Então, hoje faz mais sentido a formação do que anteriormente (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

Eu não lembro, acho que eu não participei dessa, quando era Sala do Educador. Eu só sei assim, que eu penso, que tem muita formação que é feita para ser online. Eu não sou muito a favor de formação online, eu gosto do presencial. Porque pedagogo gosta de ver a prática. Eu consigo fazer as coisas mais na prática e essas coisas online, desenhos, assistir filmes (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

Ao mesmo tempo que era bom, eu vejo assim, dividiam a gente por área, Linguagem numa salinha, Humanas, em outra salinha, Ciências ia pra outra salinha, e aí, ficava por isso. Não tinha uma meta para reunir todos. Mas eu vejo, também, que é a forma como tem sido passado, de uns anos para cá, acho que também vai muito da gestão, sabe? (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Os relatos dos professores evidenciam que os temas das formações são definidos pela Seduc-MT ou pelas DREs, sem espaço para a participação direta dos docentes na escolha dos conteúdos. A política de formação docente promovida pela Seduc-MT revela um caráter predominantemente centralizador e padronizado, ainda que coexistam iniciativas locais conduzidas pelas escolas e coordenações pedagógicas. Essa característica aponta para uma lógica verticalizada, em que a formação continuada é concebida como instrumento de alinhamento às demandas institucionais, como o Saeb ou políticas de inclusão, mais do que como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Diante das falas, notamos que a política de formação docente da Seduc-MT avança na institucionalização da formação continuada, garantindo periodicidade e abrangência. Entretanto, carece de mecanismos efetivos de participação dos professores na definição dos conteúdos e metodologias, o que compromete sua relevância prática e seu impacto na melhoria da qualidade da educação. O desafio consiste em equilibrar a padronização necessária para assegurar equidade entre as escolas com a flexibilidade indispensável para atender às demandas locais e promover o protagonismo docente.

Esse quadro evidencia que, para além da oferta regular de formações, é fundamental repensar a política em direção a uma perspectiva mais dialógica e contextualizada, capaz de transformar a formação continuada em espaço de construção coletiva e crítica da prática pedagógica.

As narrativas dos professores também revelam uma preocupação recorrente com a aplicabilidade imediata dos temas oferecidos nas formações. Esse posicionamento remete ao conceito freiriano de “praticismo” ou ativismo, que ocorre quando a ação é priorizada em detrimento da reflexão crítica, transformando o fazer pedagógico em uma repetição mecânica de "receitas de bolo". Freire (1979) já criticava a separação entre teoria e prática, apontando que essa dissociação leva ao verbalismo ou ao ativismo, enquanto sua unidade constitui a práxis. Por outro lado, o desejo por práticas aplicáveis surge como uma resistência ao verbalismo ou à

"palavrosidade" de formações online que apresentam teorias descoladas da realidade e das contradições do "chão da escola", bem como das necessidades formativas dos professores.

Essa tensão entre praticismo e verbalismo evidencia o desafio de construir formações que sejam, ao mesmo tempo, significativas e enraizadas no cotidiano escolar, e é justamente nesse ponto que emerge a necessidade de compreender a escola como território de autonomia, onde a formação permanente não pode se dissociar da realidade vivida pelos professores. Imbernón (2009) reforça essa ideia ao afirmar que “a formação permanente do professorado teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta” (Imbernón, 2009, p. 46). Quando isso ocorre, falha-se em promover uma identidade docente sólida e integrada. Por isso, torna-se essencial analisar os impactos das experiências formativas nas dimensões subjetiva, profissional e relacional, superando visões fragmentadas da docência.

Na esfera subjetiva, a formação deve estimular a capacidade reflexiva e a autotransformação, permitindo que o professor se constitua como sujeito autônomo em seu modo de ser e pensar. Na dimensão profissional, o docente precisa atuar como pesquisador de sua própria ação, articulação entre teoria e experiência para responder às demandas reais da sociedade. Já na dimensão relacional, a identidade se constrói no trabalho coletivo e no diálogo problematizador, em que a gestão democrática assegura que o professor se reconheça como parte de um projeto coletivo.

O Professor B, por exemplo, manifesta que a formação só faz sentido quando oferece recursos que permitam ao aluno entender conteúdos complexos de matemática, criticando o formato passivo das "lives" onde não há espaço para o debate real. Já a Professora C, atuando na Educação Especial, revela frustração quando as diretrizes macro não dialogam com a necessidade de adaptar atividades para o Ensino Médio, deixando-a "no vácuo" pedagógico.

A influência da gestão estadual na manutenção de uma consciência ingênua manifesta-se na centralização e padronização dos temas formativos, que chegam "prontos" às unidades sem a participação dos docentes. Segundo Freire, a consciência ingênua aceita explicações mágicas ou modelos impostos sem problematizar a realidade. Ao tratar o professor como mero depositário de instruções burocráticas, o sistema dificulta a transição para a curiosidade epistemológica e para a rigorosidade metódica necessária ao nível crítico. O silenciamento do saber autêntico em favor de métricas frias empurra o profissional de volta a uma consciência intransitiva, limitando seu horizonte à sobrevivência dentro do sistema.

A superação desse estágio ocorre quando a formação centrada na escola se consolida como território de autonomia e mediação. Para Carvalho (2019), esse espaço não é apenas local de reprodução de conhecimento, mas o lugar onde se forja a identidade profissional por meio do estudo vinculado à liberdade. A (re)construção identitária aparece nos relatos como uma metamorfose contínua, o Professor B afirma ser um profissional "totalmente diferente" hoje graças à reflexão sobre suas formas de mediação, enquanto a Professora A descreve sua evolução como um "processo sem fim" impulsionado pela inovação. Essa identidade docente é o resultado da capacidade do educador de tornar-se "objeto de si mesmo" para conferir sentido à experiência vivida.

A preferência manifestada pelos professores por formações presenciais, coletivas e entre pares reforça que a práxis é, essencialmente, um ato social e dialógico. A Professora A argumenta que estudar junto com os colegas permite construir projetos dentro do "contexto real e não o imaginado", permitindo que a teoria seja reelaborada no "chão da escola". A proposta de socialização de boas práticas entre os pares surge como uma alternativa à fragmentação, transformando a escola em um ambiente de cooperação e valorização mútua. Assim, o diálogo que emancipa é aquele que devolve ao professor seu papel de sujeito histórico e protagonista de sua própria formação, garantindo que a busca pela técnica esteja sempre subordinada a um compromisso ético e humanista com a transformação social.

Ao analisar os relatos dos docentes, emerge um dilema entre a proposta institucional e a preservação da gestão democrática. Observa-se um movimento de verticalização, no qual os temas e cronogramas são definidos pelas instâncias superiores (Seduc-MT e DREs), restando ao professor o papel de executor de diretrizes previamente estabelecidas. Como destaca a Professora A, "o tema vem da DRE, todo padronizado... a gente não interfere, não, já vem pronto". Esse cenário evidencia que a padronização, longe de assegurar a equidade, atua como um mecanismo que limita a escola como espaço de construção coletiva e participativa.

Nesse contexto, o processo de plataformatização docente, materializado pelo uso obrigatório de ferramentas digitais, formações em formato de lives e o registro de presença via QR Code, introduz uma lógica de controle que ultrapassa o apoio pedagógico. O Professor B evidencia as barreiras desse modelo ao descrever as formações online por meio de uma narrativa que se torna o eixo gravitacional das críticas desta pesquisa "era uma live lá que, o cara falava e a gente não tinha nem como discutir ou debater, só responder lá no chat". Essa ausência de diálogo transforma a formação em um ato de transmissão passiva, aproximando-se do que Paulo Freire classifica como "verbalismo" ou consciência ingênua, em que o professor é tratado como

receptor de instruções burocráticas. Diante dessa centralização, cabe questionar: estaria a tecnologia servindo à emancipação do educador ou estaria reforçando uma pedagogia controladora, na qual a vigilância digital substitui o debate crítico?

Em meu parecer, como educadora, afirmo que os pacotes de formações plataformizadas, estruturados sob uma lógica padronizada e alinhada às demandas macro institucionais, não podem ser concebidos como o único caminho de ação formativa. Embora respondam a exigências administrativas e organizacionais, tais formatos tendem a reproduzir uma perspectiva próxima da educação bancária, em que o professor é colocado na posição de receptor de conteúdos previamente definidos. A escola, entretanto, precisa preservar espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva, garantindo que a formação permanente se configure como prática emancipatória e crítica. Esses momentos de diálogo são essenciais, pois ampliam a percepção do docente sobre sua própria prática e fortalecem sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que repercutem positivamente na formação dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

A descaracterização da gestão democrática manifesta-se também na priorização de treinamentos operacionais voltados para o cumprimento de metas estatísticas, como as aferidas pelo SAEB, em detrimento dos saberes construídos no cotidiano escolar. A entrevistada Professora A expressa sua frustração ao relatar que “boa parte dessas formações é para treinar como aplicar essas provas”, acrescentando ainda o exemplo de dedicar “uma segunda-feira inteira para explicar sobre uma prova”. Esse relato evidencia como a centralidade atribuída às avaliações externas pode reduzir a formação docente a um exercício técnico, esvaziando o espaço de reflexão crítica. Quando o foco recai excessivamente sobre resultados numéricos, o saber oriundo do “chão da escola” é silenciado, comprometendo a valorização das práticas pedagógicas reais. O Professor B corrobora essa percepção ao afirmar que, embora existam análises de dados, as respostas sobre como melhorar a prática real permanecem ausentes, ele menciona “a gente sabe, mas como? Entendeu, como que a gente melhora? Essas respostas a gente não têm”.

A ênfase excessiva na técnica e na busca pelo cumprimento de metas traduz-se em um processo de controle que esvazia o sentido pedagógico, reduz a curiosidade epistemológica e fragiliza o protagonismo social do docente. Ao ser colocado na posição de “executor de tarefas”, o professor vê sua identidade profissional atravessada por uma lógica que tende a desconsiderar as contradições e necessidades locais. Resta, portanto, refletir: em um sistema onde a gestão se torna cada vez mais tecnocrática e o controle disciplinar se sofisticou através das telas, qual o

espaço que sobra para a autonomia e para o compromisso ético-humanista com a transformação social?

#### **4.2 A formação permanente centrada na escola na concepção dos professores participantes**

A escola, sob uma ótica transformadora e humanista, transcende a simples transmissão de conteúdos técnicos e configura-se como espaço primordial para a reflexividade crítica e a práxis. Fundamentada no pensamento de Paulo Freire, essa concepção define a instituição escolar como um centro de construção cultural e social, cuja finalidade é promover a formação de sujeitos históricos capazes de atuar conscientemente sobre sua realidade. Para que esse propósito se cumpra, a educação precisa superar a lógica bancária, que reduz docente e aluno a meros executores e receptores, e avançar para um processo que valorize a reflexão crítica sobre a prática, permitindo que o professor se reconheça como protagonista de seu quefazer (Freire, 1987 e 1996).

Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um local de trabalho para se tornar um território de autonomia e liberdade, onde o diálogo coletivo fundamenta a transformação social. Para que essa finalidade se concretize de forma plena, torna-se essencial que a formação permanente seja intrinsecamente centrada no "chão da escola", pois é nesse espaço concreto que se articulam as práticas, saberes e experiências capazes de fortalecer a identidade profissional e o compromisso ético com a educação cidadã.

No campo educacional, passou a ser apropriado por pesquisadores e educadores para indicar o cotidiano vivo da escola, onde se materializam as práticas pedagógicas, as relações sociais e os desafios da docência. Trata-se, portanto, de uma categoria simbólica que busca valorizar os saberes produzidos na experiência diária, em diálogo com a defesa freireana da centralidade da prática concreta e da valorização dos saberes da experiência. É nesse cotidiano que se constroem saberes, se enfrentam desafios e se produzem aprendizagens que dão sentido à prática pedagógica. Nesse sentido, trata-se de um território de significados, onde a educação se revela em sua dimensão social, cultural e política, e onde se consolidam tanto as identidades profissionais quanto os projetos de transformação da realidade.

A partir dessa visão da escola como núcleo formativo e colaborativo, evidencia-se a necessidade de modelos que superem a racionalidade técnica, ampliando a participação dos professores na definição dos processos formativos. As fontes consultadas, a escola é defendida

como o espaço primordial para a reflexividade crítica e a práxis. Entretanto, a concepção apresentada pelos entrevistados revela uma tensão entre o ideal de um espaço dialógico e a realidade dos formatos atualmente vivenciados.

No entanto, a concepção dos entrevistados revela uma tensão entre o desejo de um espaço dialógico e a realidade dos formatos atuais.

Considerando que o PPP expressa a proposta pedagógica da escola, ao perguntar sobre as formações realizadas na escola e se elas estão alinhadas ao Projeto Político Pedagógico, os professores participantes relataram que sim, porém, o diálogo com a Professora A (Entrevista, dez. 2025) trouxe a informação de que existe a semana pedagógica para decidirem quais projetos a escola irá desenvolver, sendo que os temas formativos são direcionados pela Seduc-MT.

Sim, a gente sempre faz dentro do que já está programado. Então, lá na semana pedagógica, a gente montou. Teve uma semana só para fazer isso, e durante o ano a gente vai lembrando, dentro de cada período. Agora nós tivemos a feira da Diversidade, com todas as matérias (interdisciplinar). Em agosto, nós fizemos um festival de talentos, em Linguagens. Então, são projetos que estão dentro do PPP e que caminharam durante o ano. Por exemplo, há uma Sala de Arte, foi pensada dentro do PPP, e durante o ano, a gente utiliza. Os professores também têm autonomia, para usar, quando querem fazer alguma atividade diferente, usam as mesas e tal. Então, tudo que a gente faz durante o ano tem que “casar com o PPP”. É muito difícil surgir um projeto durante o processo, durante o ano, até porque existe a questão de verba e recursos. A gente já tem as datas, já tem tudo programado. [...] Os temas das formações, a gente não interfere não, já vem pronto (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Os momentos de formação que acontecem dentro da própria escola representam uma oportunidade de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e de construção de saberes a partir da realidade vivida pelos docentes. Foi dialogado, com os participantes, sobre os momentos formativos que acontecem na escola e de que maneira estes contribuem efetivamente para melhorar a prática pedagógica. E assim declararam:

Acho que o benefício maior é a questão de estar com os colegas, porque fazendo em casa, cada um vai assistir à formação de um jeito, né? E aí, depois a gente dialoga, trazendo para sala dos professores, não vai ter a mesma vivência do que todos ali, estudando junto e conversando. Então, quando a gente está em uma formação, todo mundo junto, ali que vão surgir debates sobre como eu posso fazer, por exemplo, um projeto interdisciplinar, como eu posso dar uma ideia e ter a ajuda de outros professores para trabalhar na mesma linha de pensamento. Ou tem uma questão, uma dúvida, o outro entendeu melhor e aí já compartilha e todo mundo vê uma visão diferente. Então, eu acho que na escola, dá mais resultado, porque a gente estuda junto e tem aquele momento de diálogo, discussão ali, e aí é mais fácil surgir um projeto, por exemplo, ou uma atividade. Percebi na minha casa, eu vou “pular

o corguinho”, lá vou pensar um negócio assim e chego aqui (na escola) nenhum professor vai dar conta de me acompanhar. Individual, não vejo a realidade de todo mundo, e se estou presencial, te mostro e aí constrói junto, dentro de um contexto real e não o imaginado. Então, você criando com “a galera” (o coletivo), assim, com o grupo, é mais fácil, que aí eu vejo o limite de todo mundo, eu consigo adaptar, não é isso, pessoal vai dar conta, isso aqui vai dar certo. É, eu acho que dá mais resultado o grupo. Cada um pensando na sua casa, depois a gente vê o que dá certo e adapta, nunca dá certo! (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Na escola mesmo, que foi feita na DRE, nós tivemos uma ótima agora, muito boa mesmo, eu acho que superou as expectativas, nós tivemos, que era antes, que alguém... te falei, eles trocam, né? Na quarta-feira, a gente troca, estava batendo essas formações que nós tivemos lá, na DRE (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

Bem, dentro da própria formação na escola, influencia muito a minha atuação, quando são formações que identificam, que mostram alguma prática: assim, oh, existe uma forma de você trabalhar assim. Porque são muitas coisas que a gente precisa pensar conteúdos, planos... em tantas coisas que a gente não tem tempo de parar e pensar, “nossa, o que eu poderia fazer aqui para que o meu aluno entendesse?”. Então, tem formações que eles mostram, “olha, para você trabalhar isso, existe tal recurso que seria interessante”. Então, são essas formações que eu vou começar a usar para ver se isso eu consigo, se realmente vai dar certo. É o que tem acontecido. Então, durante as formações, muitas coisas que vão acontecendo durante as formações eu penso: “nossa, isso aqui eu posso utilizar da minha aula. Posso utilizar essa aqui na minha aula, essa, metodologia, essa abordagem para melhorar a minha prática.” (Professor B, Entrevista, dez. 2025)

Para os entrevistados, a eficácia da formação está intrinsecamente ligada à presencialidade e ao trabalho coletivo. A Professora A destaca que a formação realizada no ambiente escolar supera o estudo individualizado por permitir a construção de projetos interdisciplinares a partir de uma realidade compartilhada. Em sua fala, ela enfatiza: “na escola, dá mais resultado, porque a gente estuda junto e tem aquele momento de diálogo, discussão ali, e aí é mais fácil surgir um projeto” (Professora A, Entrevista, dez. 2025). Essa percepção reforça a ideia de que a formação centrada na escola é uma condição para a produção de autonomia e liberdade docente.

A formação centrada na escola pode ser compreendida como um espaço privilegiado de estudo, vinculado à produção da autonomia, da liberdade e da aprendizagem da docência, constituindo-se como condição essencial para a construção da identidade profissional (Carvalho, 2019, p. 21). O autor expressa uma perspectiva rica e contextualizada ao destacar que a formação de professores, quando realizada no ambiente escolar, reconhece a profunda relação entre educação e instituição escolar, evidenciando que é nesse espaço concreto que se

articulam práticas, saberes e experiências capazes de fortalecer o desenvolvimento docente e consolidar sua identidade profissional.

No entanto, observa-se uma crítica contundente à transição para modelos virtuais. O professor B manifesta seu descontentamento em uma fala emblemática, mencionada anteriormente, acerca do formato de “lives” adotado pela Seduc-MT, o qual, em sua perspectiva, reduz o protagonismo docente. Para ele, a falta de interação física impede a “imersão” necessária no conhecimento, tornando o processo passivo e sujeito a distrações cotidianas.

A proposta de uma formação entre pares é apontada como caminho para valorizar o saber da experiência e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Esse pertencimento não se limita ao vínculo institucional, mas envolve a consciência de fazer parte de um coletivo que compartilha práticas, desafios e conquistas. Ao socializar experiências, cada docente não apenas contribui para o grupo, mas também se reconhece como parte de uma identidade comum, construída na escola e para a escola.

Além disso, esse processo fomenta um movimento de autoformação, no qual o professor interpreta criticamente sua própria prática, reelabora sentidos e amplia sua autonomia. A troca entre pares, portanto, não é apenas um mecanismo de transmissão de saberes, mas um exercício hermenêutico: cada experiência narrada se torna matéria de reflexão, permitindo que o docente se veja como sujeito histórico e criador de significados. Dessa forma, combate-se o desânimo provocado pelo silenciamento institucional e abre-se espaço para uma formação viva, enraizada na realidade escolar.

Essa compreensão reforça a ideia de que a formação centrada na escola constitui condição importante para a produção da autonomia e da liberdade docente. Nessa perspectiva, esse modelo formativo pode ser entendido como um espaço privilegiado de estudo e aprendizagem da docência, articulado ao cotidiano profissional e à construção da identidade docente. Ao discutir essa abordagem, Carvalho (2019) destaca que a formação desenvolvida no próprio ambiente escolar reconhece a relação indissociável entre educação e instituição escolar, evidenciando que é nesse espaço concreto que se articulam práticas, saberes e experiências capazes de fortalecer o desenvolvimento profissional. Assim, o professor passa a assumir maior protagonismo em sua trajetória formativa, ao participar ativamente da produção e socialização de conhecimentos pedagógicos.

A proposta de formação entre pares, evidenciada nos relatos, exemplifica essa perspectiva colaborativa. Ao criar momentos em que docentes compartilham metodologias,

analisam práticas e discutem desafios do cotidiano, a escola valoriza os saberes produzidos no exercício da profissão e consolida uma cultura de cooperação. Esse movimento contribui para a constituição de um ambiente formativo contínuo, no qual a aprendizagem profissional se vincula diretamente às demandas reais da prática pedagógica.

Entretanto, diante as narrativas dos participantes, percebe-se que a está na perspectiva de aplicabilidade imediata dos conteúdos. Por esse caminho, a formação é apresentada como uma oportunidade de identificar recursos e abordagens que possam ser utilizados diretamente em sala de aula, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, surge uma contradição, ao mesmo tempo em que se espera que a formação seja um momento de construção coletiva de conhecimentos, articulado à reflexão crítica sobre a prática, a ênfase na aplicação imediata pode reduzir o processo formativo a uma lógica instrumental, voltada apenas para estratégias pedagógicas prontas. Essa tensão aparece nos relatos dos docentes.

Professora C, que atua na Educação Especial como PAPI, manifesta uma sensação de invisibilidade nas formações genéricas oferecidas pela unidade: “Sinceramente, como PAPI, não contribui muito. [...] a gente fica bem frustrada”. Para ela, a formação na escola só faz sentido quando atende à singularidade do seu público: “acho que as formações precisam ser voltadas para a prática. [...] para adaptar atividade para o ensino médio não é fácil, é um desafio” (Professora A, Entrevista, dez. 2025). Vale ressaltar que as formações na escola, destinadas aos PAPI, ocorrem separadas dos demais docentes de outras áreas, como expõe o diálogo reproduzido abaixo:

Pesquisadora: Então a formação em serviço, na escola, dos pedagogos, é separada?

Professora C: Sim.

Pesquisadora: É um dia, à parte?

Professora C: Ela é na quarta-feira.

Pesquisadora: E tem algum dia em que vocês participam junto com todos os demais professores de áreas?

Professora C: Esse ano não, formação não, só essa que teve que ir na DRE, que todos os professores participaram. Que era o tema também. essa tecnologia, mas aí. todos participaram.

Pesquisadora: É uma organização da escola fazer os pedagogos separados?

Professora C: Sim (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

Um ponto relevante, nesse relato, é a organização das formações de forma separada entre pedagogos e demais professores. Embora essa divisão possa favorecer a discussão de temas específicos da área, também reforça o isolamento dos profissionais da Educação Especial, limitando a troca de experiências com colegas de outras disciplinas e dificultando a construção de práticas inclusivas de forma coletiva. A ausência de momentos integrados, salvo em

encontros pontuais promovidos pela DRE, evidencia uma fragmentação que compromete a efetividade da formação continuada.

Nisso é evidenciado que a formação centrada na escola, quando organizada de maneira segmentada e pouco contextualizada, não atende plenamente às necessidades dos professores que atuam não só da Educação Especial, mas em geral. O relato aponta para a urgência de repensar esses espaços formativos, de modo que sejam mais aplicáveis, integrados e capazes de valorizar as especificidades da prática pedagógica inclusiva. Dessa maneira, a formação em serviço poderia cumprir seu papel de promover não apenas atualização profissional, mas também fortalecimento da identidade docente e construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Além disso, a formação no espaço escolar resgata a importância da coletividade e do trabalho coletivo. Em um contexto de modernidade, que muitas vezes segmenta as relações e isola o indivíduo em funções específicas, a escola como centro formativo promove espaços de partilha, pertencimento e comunhão. O diálogo coletivo e a reflexão com os pares fortalecem a identidade profissional, propiciando que os valores e crenças dos docentes se reflitam em sua atuação cotidiana. Isso gera um ciclo de respeito docente, no qual o professor é reconhecido como um sujeito histórico e produtor de saberes, e não apenas um executor de tarefas operacionais. Conforme postula Carvalho (2019), o ambiente escolar é o local concreto onde se articulam as experiências capazes de consolidar essa identidade, permitindo ao professor assumir o protagonismo de sua própria trajetória.

A proposta de uma "formação entre pares", emergente dos relatos, exemplifica essa transição para uma cultura de colaboração. Ao dedicar tempo para que professores criativos socializem suas metodologias exitosas, a instituição valoriza o saber produzido internamente e combate o isolamento profissional. O Professor B reforça que o engajamento e a troca com os colegas são fundamentais para que a formação seja vivenciada como um processo comunitário e horizontal, transformando a escola em um ambiente de aprendizagem colaborativa e ampliando os repertórios metodológicos de todo o grupo.

Uma proposta emergente das falas é a valorização do saber produzido pelos próprios colegas dentro da instituição, o que a Professora A denomina como “formação entre pares”. Ela sugere que a escola deveria dedicar tempo para que professores com práticas exitosas ensinassem o coletivo: “Por que não pegar esse professor e fazer uma formação com ele? Para ele mostrar o que ele está fazendo, que é tão diferente, que é tão criativo, que está dando certo” (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Esse evento de boas práticas, você se inscreve para mostrar alguns dos trabalhos que você fez no decorrer do ano. Uma formação em que os professores vão mostrar essas devolutivas, vamos dizer assim, das formações: o que eu aprendi, o que fiz, o que funciona, ações que coloquei em prática, foi sucesso. Fiz um projeto ou apliquei durante o ano? Deu certo? Meus alunos melhoraram as notas ou foi uma coisa específica, né? Assim, focal ou foi o ano todo? Só que eu acho que, por exemplo, eu ir lá em Cuiabá ou qualquer que seja o lugar, para apresentar para pessoas, que, às vezes, nem são da minha escola, acho que é uma coisa assim, para meu currículo, um seminário qualquer, entendeu? Então eu acho que se, por exemplo, uma vez por mês, toda segunda não, porque também tem alguns assuntos para tratar, igual com essas provas, as formações, conteúdos do dia a dia, ou operacional para aprender, para aplicar uma prova de Saeb. Mas podia pegar pelo menos uma semana por mês. E colocar alguma área para apresentar uma boa prática que está fazendo na escola, então, tipo assim, seria uma formação entre pares. Por exemplo, aqui na escola, não sei, quantos professores de Matemática tem. Mais de cinco tem! Então, vamos supor, cinco professores de Matemática diferentes, e um está despontando, tem métodos incríveis, atividades incríveis e tudo. Os outros professores, eu vejo ir pegando as atividades dele, imprimindo e passando para os alunos, porque estão vendo que está dando certo com ele. Um professor criativo, um professor dinâmico. Por que não pegar esse professor e fazer uma formação com ele? Para ele mostrar o que ele está fazendo, que é tão diferente, que é tão criativo, que está dando certo. Para os outros professores de Matemática aprender e nós também, os outros. É... então, assim, há professores de Português? É um monte na escola, por exemplo, a professora de Português ali, conseguiu alfabetizar os alunos dela, não sei como ela está fazendo. Qual que é o método, qual que é a estratégia? São jogos, sarau, teatro? Então, pegar essa mulher, dava formação e motivar os professores. Tipo, o que eu posso melhorar? Então, o que estou fazendo? Eu posso usar? Entendeu, alguém da escola mesmo fazer uma formação ali, para apresentar resultados e mostrar o que está fazendo, ensinar o outro, então, acho que falta isso. Fica parecendo, assim, que cada um está fazendo o seu trabalho, e ninguém quer saber ou não. Entendeu? Então, assim é meio que, é muita gente criativa, muita gente com boas ideias, boas estratégias, mas que não tem aquele tempo, aquele tipo de contar “olha o que estou fazendo”, “olha que legal” e tal. Então, assim, parece que a gente não tem potencial também, sabe, de compartilhar ideias, sabe, de ensinar, então acho que está faltando isso. Cada um seu quadrado e às vezes, o outro está ali do lado precisando da ideia boa, que se está fazendo um negócio legal, que podia ser útil para mim, mas eu não sei, você não me contou, eu não te perguntei. Então, eu acho que está faltando isso (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

O relato da Professora A permite inferir conclusões significativas sobre a dinâmica da formação docente no espaço escolar e sobre as potencialidades ainda pouco exploradas nesse processo. Em primeiro lugar, emerge a ideia de que a formação entre pares pode ser um caminho promissor para fortalecer a prática pedagógica, valorizando o saber produzido pelos próprios professores dentro da instituição. A docente sugere que colegas com experiências exitosas deveriam ter espaço para compartilhar suas metodologias e estratégias, transformando a escola em um ambiente de troca efetiva e colaborativa.

Além disso, o relato evidencia uma lacuna na cultura de compartilhamento: embora existam professores criativos e com práticas inovadoras, falta tempo e organização institucional para que essas experiências sejam socializadas. Isso gera a sensação de que cada docente atua isoladamente, sem acesso às ideias que poderiam enriquecer sua prática. A proposta de dedicar momentos específicos para apresentações de boas práticas aponta para a necessidade de repensar a formação continuada, tornando-a mais próxima da realidade da escola e menos dependente de eventos externos ou de pautas burocráticas.

Outra conclusão importante é que a valorização do saber docente não se restringe ao reconhecimento individual, mas pode se tornar um instrumento de motivação coletiva, capaz de inspirar outros professores e promover melhorias no ensino. A fala da professora também revela uma crítica implícita às formações externas que, comumente, se configuram como eventos formais voltados ao currículo, mas pouco dialogam com as demandas concretas da escola.

O relato demonstra a necessidade de uma formação docente mais horizontal, colaborativa e contextualizada, em que o protagonismo dos professores seja reconhecido e potencializado. A proposta de formação entre pares aparece como alternativa emergente para superar a fragmentação das práticas e construir uma cultura de cooperação, aprendizagem mútua e valorização da experiência pedagógica cotidiana.

No que se refere à participação, o relato do Professor B expõe que as formações centradas na escola precisam ter mais engajamento:

O engajamento, a troca, a conversa com os pares, colegas e as dinâmicas. Entender o que o colega faz, que pode ser que dê certo para mim também. Então, troca e compartilhamento de boas práticas, dentro das formações, é um momento de estar vivenciando na comunidade escolar (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

O relato do Professor B nos leva a algumas conclusões relevantes sobre o papel das formações realizadas na escola. Em primeiro lugar, sublinhamos a valorização do engajamento coletivo, em que a troca de experiências e o diálogo entre pares são percebidos como elementos centrais para o aprendizado docente.

O professor reconhece que compreender o que o colega faz pode gerar inspiração e aplicabilidade em sua própria prática, o que comprova a importância da circulação de saberes pedagógicos dentro da comunidade escolar. Ademais, o relato reforça a ideia de que a formação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de convivência e

construção coletiva, no qual dinâmicas e conversas fortalecem vínculos profissionais e ampliam repertórios metodológicos.

Essa perspectiva sugere que o valor da formação está menos na formalidade dos encontros e mais na possibilidade de compartilhar boas práticas, transformando a escola em um ambiente de aprendizagem colaborativa. Assim, o Professor B exprime uma concepção de formação docente centrada na escola como processo comunitário e horizontal, em que o protagonismo dos professores e a interação entre pares são fundamentais para a melhoria da prática pedagógica.

Esse entendimento indica a necessidade de consolidar espaços formativos que privilegiem o diálogo, a escuta e a socialização de experiências, fortalecendo a identidade profissional e a cultura de cooperação no ambiente escolar.

A análise dos dados coletados revela contradições profundas no processo de transição da antiga política da Sala do Educador para o modelo atual de formação em serviço na Rede Estadual de Mato Grosso. Embora a nomenclatura sugira um fortalecimento da autonomia, a realidade vivenciada pelos Professores A, B e C aponta para um tensionamento entre a racionalidade técnica do Estado e a necessidade de uma construção identitária autêntica no "chão da escola".

A formação continuada dos professores apresenta uma contradição evidente, embora seja anunciada como "centrada na escola", os temas trabalhados são definidos de forma verticalizada. Segundo Carvalho (2019), a formação centrada na escola deve ser, essencialmente, um "espaço de estudo vinculado à ideia de produção da autonomia, liberdade e aprendizagem da docência".

Em experiências anteriores, como a Sala do Educador e o CEFOR, o processo formativo era pautado pela discussão dos desafios reais do cotidiano escolar, conduzido pelos próprios docentes. Essa dinâmica favorecia a autonomia e a valorização das práticas pedagógicas locais, fortalecendo o vínculo entre formação e realidade, em consonância com o que Freire (1996) define como o momento fundamental da formação permanente: a "reflexão crítica sobre a prática", fundamental para que o professor se reconheça como sujeito de seu "quefazer".

No entanto, atualmente, observa-se uma mudança significativa. Os conteúdos das formações chegam prontos, elaborados pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) ou pelas Diretorias Regionais de Ensino (DRE), sem espaço para que os professores participem da escolha ou adaptação dos temas. Esse modelo aproxima-se do conceito de "educação bancária" de Freire (1987), no qual o conhecimento é "depositado" passivamente,

reduzindo o docente à condição de objeto e executor de tarefas. Como relata a Professora A, a escola apenas "relembra" o que já está previamente programado, tornando o Projeto Político Pedagógico (PPP) subordinado às diretrizes macro.

Conforme postula Carvalho (2008), o PPP deveria ser o instrumento de identidade institucional e de exercício da democracia participativa, mas essa imposição limita a capacidade da escola de se constituir como um território de autonomia, enfraquecendo o protagonismo docente e a contextualização pedagógica. Para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional exige que a formação atue como um "estímulo crítico" contra práticas hierarquizadas e centralizadas, o que é comprometido quando a racionalidade técnica estatal silencia o saber da experiência no "chão da escola"

A formação permanente centrada na escola, na visão dos participantes, é um processo vital que exige a superação do "especialismo estreito", conforme expressão utilizada por Paulo Freire (1979), em favor de um compromisso ético e humanista com a realidade educacional. Para que a escola se consolide como um espaço de autoria, é necessário que as políticas públicas transcendam a mera instrução técnica e permitam que o professor recupere seu papel de sujeito histórico e protagonista de sua própria formação.

A partir da análise dos relatos e do encontro com o arcabouço teórico, nesta pesquisa foi possível concluir que a formação permanente centrada na escola não é apenas uma escolha metodológica, mas um ato de resistência política e pedagógica contra a precarização da identidade docente. As evidências colhidas no "chão da escola" permitem inferir que o deslocamento da formação para o ambiente virtual ou para modelos centralizados pela Seduc-MT descaracteriza o "quefazer" pedagógico, remetendo a uma nova identidade dos docentes em executores de pautas externas.

Observa-se também que, esse modelo de formação de professores frequentemente entra em conflito com a perspectiva de uma formação verdadeiramente centrada na escola. Esse embate revela tensões entre diferentes concepções de docência e de desenvolvimento profissional. De um lado, a formação deveria ser um espaço de autonomia, vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao diálogo coletivo. De outro, prevalece uma racionalidade técnica que reduz o professor a executor de tarefas, subordinado a metas estatísticas. Essa lógica de treinamento esvazia o papel do docente como pesquisador de sua própria prática e como sujeito histórico.

Soma-se a isso o formato predominante das formações, muitas vezes restritas a transmissões online e plataformas digitais, que transformam o professor em espectador passivo

e limitam o debate real, aproximando-se da “educação bancária” criticada por Paulo Freire. No entanto, é importante reconhecer que as formações digitais, também apresenta aspectos positivos, mas o desafio, não está em negar o valor das formações online, mas em evitar que elas se reduzam a um único processo formativo e burocrático de certificação. É preciso que sejam concebidas como espaços vivos de reflexão crítica e diálogo coletivo, capazes de fortalecer a identidade docente e não apenas de alimentar indicadores estatísticos.

Defendo que a escola é um dos espaços, capaz de converter o estudo em práxis. A presencialidade no ambiente escolar permite que o conhecimento seja "tecido coletivamente dentro de um contexto real e não o imaginado". Como pesquisadora, e embasada em Carvalho, observo que a eficácia da formação está intrinsecamente ligada à "formação entre pares", uma proposta que emerge com força nos depoimentos como o caminho para superar o silenciamento institucional.

Minhas inferências apontam para dois pilares centrais que sustentam a necessidade urgente de retomada da autonomia formativa. A primeira sobre a necessidade da superação da racionalidade técnica, a atual verticalização dos temas formativos impõe uma "educação bancária" aos professores. É imperativo que a escola recupere sua função de centro de construção cultural, onde o PPP deixe de ser um documento burocrático subordinado a diretrizes macro e passe a ser o reflexo da identidade da comunidade. E a segunda no valor do saber da experiência, a proposta de "formação entre pares" revela que a escola possui um capital intelectual subutilizado. A pesquisadora reafirma que, ao permitir que um professor socialize suas práticas exitosas, a instituição não apenas melhora o ensino, mas ameniza o desânimo e promove o pertencimento.

Em suma, minha posição como pesquisadora é de que a autonomia docente não se recebe, se constrói na coletividade. A formação permanente tem que ser um "estímulo crítico" que reconheça o professor como sujeito histórico. Para que a escola seja, de fato, um espaço de autoria, as políticas públicas precisam superar a instrução técnica e legitimar o saber que nasce da reflexão crítica sobre a prática cotidiana.

#### **4.3 A relação entre formação permanente e identidade docente**

A identidade docente configura-se como um processo dinâmico de construção de si, no qual o professor reflete sobre a própria atuação e atribui sentido à sua experiência profissional. Não se trata de algo estático ou definitivo, mas de uma constituição em permanente

transformação, marcada por uma verdadeira metamorfose ao longo da trajetória profissional. Como afirma Nóvoa (1992), a identidade profissional do professor é construída na articulação entre experiência, reflexão e prática, sendo sempre um processo inacabado.

Esse movimento é impulsionado pela reflexão crítica sobre a prática e pela incorporação contínua de novos saberes e tecnologias, possibilitando ao educador reinterpretar sua atuação em sala de aula e vivenciar uma evolução identitária contínua. Paulo Freire (1996) destaca que o professor é um “ser inacabado”, cuja curiosidade epistemológica o conduz a uma práxis transformadora, rompendo com a lógica da “educação bancária” (Freire, 1970) e assumindo uma postura crítica diante dos desafios contemporâneos.

Nesse cenário, a formação permanente assume papel mediador essencial como suporte para o desvelamento dos desafios que a realidade da educação apresenta. Imbernón (2009) defende que a formação continuada é condição para que o professor ultrapasse práticas meramente reprodutivas e desenvolva uma postura de autoria pedagógica. Ao assumir uma atitude investigativa e responsável diante do ensino, o docente deixa de ocupar apenas o lugar de executor de conteúdos e passa a constituir-se como sujeito de sua própria prática, criando experiências de aprendizagem que vão além de materiais padronizados e propostas prontas. Carvalho (2019) reforça essa perspectiva ao afirmar que a autoria pedagógica se manifesta quando o professor assume a responsabilidade de criar e recriar práticas educativas, transformando o espaço escolar em lugar de produção de conhecimento e não apenas de reprodução.

Contudo, a incorporação de recursos tecnológicos somente favorece processos emancipatórios quando acompanhada de reflexão crítica. Carvalho (2019) argumenta que a tecnologia, sem mediação pedagógica, corre o risco de reforçar práticas transmissivas e descontextualizadas. Assim, cabe ao professor garantir que o uso dessas ferramentas esteja orientado por uma intencionalidade emancipatória, capaz de promover autonomia e participação ativa dos estudantes.

Nesse contexto, a construção da identidade profissional articula-se diretamente com o espaço escolar, compreendido como lugar de diálogo, autonomia e produção coletiva de saberes. Tardif (2011) enfatiza que os saberes docentes são construídos na interação social e na prática compartilhada. É nesse território que a prática pedagógica ganha sentido e se desenvolve por meio da relação entre reflexão e ação. No contexto atual, o professor enfrenta o desafio de conciliar a racionalidade técnica presente em algumas formações, frequentemente orientadas pela análise de dados, com a necessidade de reconhecimento institucional e

valorização de sua prática. Dessa forma, a identidade docente se fortalece quando a formação permanente supera o caráter meramente operacional e consolida a escola como espaço de construção coletiva, compromisso ético e desenvolvimento profissional contínuo.

Na concepção dos professores entrevistados, essa identidade não é um estado fixo, mas uma "metamorfose" contínua impulsionada pela reflexão sobre a prática e pela apropriação de novos saberes. A identidade docente é vista como uma trajetória de evolução constante. Para os entrevistados, o contato com novas metodologias e tecnologias redefine a forma como se percebem em sala de aula. O Professor B é enfático ao comparar sua trajetória: “o Professor B de 12 anos atrás e o Professor B de hoje, são professores totalmente diferentes” (Professor B, Entrevista, dez. 2025). Ele atribui essa mudança ao domínio de recursos tecnológicos que facilitam a visualização da matemática, algo que não possuía no início da carreira.

Como é a minha disciplina, ela é muito teórica. Antigamente, quando eu comecei a trabalhar, ela era um pouco mais difícil, porque eu não tinha recursos. Hoje em dia, os recursos tecnológicos que a gente tem facilitam muito as práticas. [...] então, o Professor B de 12 anos atrás e o Professor B de hoje, são professores totalmente diferentes. Porque eu desenvolvi uma forma mais fácil de fazer com que eles entendam o que estou falando, com os recursos. Com o uso da tecnologia, principalmente, da tecnologia (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

De forma semelhante ao que se refere o Professor B, a Professora A relata uma evolução identitária profunda, especialmente, após formações, como o “é outra Professora A, com certeza! Evoluí muito e ainda vou evoluir ainda mais. Acho que é um processo sem fim” (Professora A, Entrevista, dez. 2025). Para ela, a formação centrada na inovação permite que o docente saia de uma prática limitada e puramente reprodutiva para uma postura de autoria, expressa na criação de blogs e canais educativos.

Ah, eu acho que agrega muito, sabe? Assim, desde quando me formei até hoje, nossa, eu evoluí muito, assim, na minha prática. [...] Eu usava muito, *Wordwall*, quer dizer, ficava limitada, né? Agora todo ano tem uma formação diferente, e sempre com novidades. Então, assim, eu acredito que contribuí demais. De quando eu me formei para hoje, eu tenho um blog e um canal no YouTube, e aí eu fico comparando os vídeos que eu fazia há uns anos atrás e hoje, nossa! É uma questão de inovar, trabalhar outras formas. Com Arte, com eles e tal, que é uma coisa que eu trabalhei, em 2012, trabalhar hoje, não chama mais a atenção, é outro público. Então, assim, eu acho que, sou outra professora, com certeza! Evoluí muito e ainda vou evoluir ainda mais. Acho que é um processo sem fim (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

Ao criar blogs e canais educativos, ela deixa de ser uma mera reprodutora de conteúdos para assumir-se como uma "aventureira responsável", predisposta à mudança e à inovação.

Segundo a fundamentação teórica, essa autoria é o que outorga identidade ao "quefazer" docente, mobilizando saberes pedagógicos que não cabem em "pacotes prontos".

Entretanto, analisando a prática da Professora A, ao criar blogs e canais educativos, sob a ótica de Paulo Freire, a simples utilização de recursos tecnológicos não garante a emancipação docente. Se o blog servir apenas como um repositório de conteúdos para serem consumidos passivamente, ele pode se tornar apenas uma versão digital da "educação bancária", onde o conhecimento é "depositado" no educando, mantendo o professor como um mero transmissor e o aluno como objeto.

Nesse sentido, criar blogs, embora seja um ato de autoria, não é suficiente para a emancipação se não houver o movimento de reflexão crítica sobre a prática. Freire argumenta que a emancipação requer a transição da transitividade ingênua para a transitividade crítica, o que demanda um trabalho educativo dialogal que substitua a busca por "receitas" pela rigorosidade metódica e pela pesquisa no cotidiano escolar. A Professora A relata que sua prática em 2012 "não chama mais a atenção" do público atual e que a formação a permitiu "innovar". No entanto, para que essa inovação não seja apenas o "mesmo do mesmo" com roupagem digital, é necessário que o professor se reconheça como um ser inacabado e utilize a tecnologia para intervir na realidade, e não apenas para reproduzi-la.

Sob a perspectiva de Carvalho (2019, p. 21), formação centrada na escola deve ser entendida "como espaço de estudo, vinculado a ideia de produção da autonomia e liberdade e aprendizagem da docência", onde este território de formação contribui na "constituição da identidade profissional". A criação individual de um blog pela Professora A, embora demonstre um esforço pessoal de evolução, pode cair no isolamento profissional se não estiver conectada ao projeto coletivo da escola. Nesse sentido, o autor ainda reforça que "uma formação fundamentada num suporte teórico-metodológico" possibilita no raciocínio crítico e com intencionalidade pedagógica para uma "docência de qualidade" (Carvalho, 2019 p. 21). Assim, sem o diálogo coletivo e a articulação com o Projeto Político Pedagógico, o blog corre o risco de ser uma ação solipsista que reforça a segmentação da modernidade, onde cada indivíduo se fixa apenas em sua parte.

Por fim, Imbernón (2011, p. 51) contribui ao adotar que a formação centrada na escola é uma ação de "descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria". A Professora A afirma ser "outra professora" hoje e que sua evolução é um "processo sem fim". Porém, o autor flexiona para um alerta que, se essa evolução se limitar ao domínio de ferramentas técnicas (uso de Wordwall ou YouTube), "a formação personalista e isolada pode originar experiências

de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”(Imbernón, 2019, p. 52). O verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre quando o professor questiona seus pressupostos ideológicos e comportamentais, utilizando a tecnologia como estímulo crítico contra práticas individualizadas e intolerantes. Portanto, o uso das redes pela Professora A sinaliza uma curiosidade epistemológica, mas o alcance da emancipação dependerá de como essa ferramenta fomenta o diálogo, a reflexão coletiva e a transformação social, evitando que o docente se torne um mero executor de tarefas digitais.

Diante do exposto, é possível concluir que a construção da identidade profissional docente exige mais do que o domínio de técnicas ou ferramentas digitais. O professor para o exercício de sua profissão é fundamental que tenha formação teórica metodológica para sustentar na forma de compreender o estudante e sua realidade. É nesse ponto que proponho a noção de ética do olhar como eixo estruturante da prática pedagógica o que logo reflete na identidade profissional do docente. Essa ética desloca o foco da educação da simples transmissão de informações para o reconhecimento do educando como sujeito histórico e ativo, capaz de participar da produção do conhecimento. A ética do olhar convoca o docente a enxergar a singularidade de cada indivíduo e a favorecer sua autonomia.

Essa perspectiva confronta a racionalidade tecnicista, que frequentemente transforma recursos modernos em instrumentos de reprodução passiva. Sem reflexão crítica, blogs, plataformas digitais ou canais educativos podem se tornar apenas versões atualizadas da lógica bancária. Quando capturado por essa racionalidade, o docente assume o papel de executor de tarefas, subordinado à frieza de índices e resultados estatísticos de avaliações externas. Compreendo que a prática pedagógica, reduzida a treinamento operacional, transforma o aluno em objeto de depósito de conteúdos e o professor em espectador passivo. Nesse cenário, a inovação tecnológica limita-se a reproduzir o “mesmo do mesmo”, gerando isolamento profissional e desarticulação do projeto coletivo da escola. A ética do olhar, ao contrário, exige que o professor assuma uma postura de autoria e protagonismo, tornando-se um “aventureiro responsável” que intervém na realidade e não apenas a reproduz.

O combate à alienação pedagógica se dá pela transição da transitividade ingênua para a transitividade crítica. Essa passagem requer rigor metodológico e pesquisa cotidiana, substituindo receitas prontas por práticas dialogais que reconhecem o caráter inacabado do ser humano. Ao admitir-se como ser em constante construção, o professor rompe com a ideia de conhecimento estático e passa a utilizá-lo como ferramenta de transformação social. Esse

movimento se contrapõe à lógica burocrática que reduz o docente a executor de tarefas e o aluno a consumidor de dados.

Outro ponto que estabeleço é que a ética do olhar também implica em humanização e diálogo. O processo educativo não se realiza no isolamento de conteúdos pré-estruturados ou na passividade de transmissões digitais, mas na relação viva entre sujeitos. O feedback, a escuta e o reconhecimento mútuo tornam-se elementos centrais para a construção da identidade docente e para a emancipação dos educandos. Ao priorizar a forma como enxerga o indivíduo, o professor rompe com o ciclo de alienação da educação bancária e transforma o espaço educativo em território de insurgência pedagógica. A ética do olhar, nesse sentido, não é apenas uma postura, mas um compromisso político e humano com a autonomia e a dignidade dos sujeitos que aprendem. É nesse horizonte que se delinea a identidade docente contemporânea: crítica, dialógica e comprometida com a transformação social.

Portanto, a identidade docente é construída na tensão entre a burocratização e a insurgência pedagógica. A escolha do professor, entre o diálogo e o solipsismo, entre a pesquisa cotidiana e a passividade, revela sua concepção de mundo e sua forma de ser. A ética do olhar, ao priorizar a singularidade do outro, define que a essência da docência reside no compromisso político e humano de transformar o ato de ensinar em exercício de dignidade e emancipação. É nesse compromisso que se consolida a autoria da prática docente e se afirma a identidade profissional como processo vivo e inacabado.

Para a Professora C, a identidade profissional está intimamente ligada ao sentimento de competência na atuação com seus alunos. Atuando como PAPI, ela relata que a formação só contribui para sua identidade quando atende à especificidade de sua função: “as formações já voltadas para a gente, é aquela coisa, a gente fica assim, meio no vácuo, ainda. Eu acho assim, que Educação Especial ainda está assim, acho que as formações precisam ser voltadas para a prática” (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

Essa mesma professora ressalta que o excesso de teoria e a falta de dinâmicas práticas nas formações geram frustração, dificultando a construção de uma identidade segura perante o desafio de adaptar conteúdos para o Ensino Médio.

Ao ser refletido se as formações que acontecem, online ou não, estabelecem relação com a identidade profissional do professor, a Professora C assim narra:

Tem se você tiver sua sala, se você for regente. Eu sentia isso quando eu tinha minha sala, as formações ajudavam muito. Mesmo sendo na outra escola, não era separado assim, só para os pedagogos, separados não, era todo mundo junto. Então, assim, eram formações boas, mesmo sendo todo mundo junto. E

não era só voltado para alunos especiais, porque naquela época, ficavam os regentes das salas, normal, do ensino fundamental. Eu acho que contribuiu bastante com o professor. Era cansativo, é cansativo. Muita leitura, muita leitura. Eu gosto mais quando tem mais dinâmica e tem mais a prática, eu prefiro, acho que a maioria. Porque muita leitura é cansativa, porque você ficar lá tantas horas lá, só lendo, lendo, lendo, lendo e depois você tem que ir lá e falar e falar. Às vezes, não é tão legal, não acho bom. Mas depois que eu fiquei como PAPI, faz sentido se for uma formação normal; para mim, não tem que ser uma formação voltada para os alunos que estou. Mas, para a necessidade maior, que é a prática. Eu não sei se é a mesma dificuldade de todos os pedagogos, mas assim, para adaptar atividade para o Ensino Médio, não é fácil. É um desafio! (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

A constituição do "eu" docente ocorre na relação com o "outro" — sejam os pares ou os alunos. Professora A destaca que sua identidade é validada pelo feedback dos estudantes, uma vez que o reconhecimento institucional é escasso: “eu vejo assim, que eu estou no caminho certo, porque eu tenho feedback dos meus alunos. [...] Pode perguntar hoje para qualquer um da gestão o que que eu estou fazendo mesmo, eles não sabem, sabe?” (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

A construção da identidade docente depende do "jogo do reconhecimento", que envolve tanto a forma como o professor se vê quanto como ele é visto pelos outros. A docente lamenta que, em muitos anos de carreira, raramente recebeu um feedback da gestão sobre a qualidade de suas estratégias didáticas, sentindo que o sistema, com frequência, não tem interesse em saber "o que o professor está fazendo" de fato. Esse vácuo de reconhecimento institucional é um dos fatores que contribuem para o desânimo coletivo observado na rede.

Além disso, a proposta de uma “formação entre pares” surge como um caminho para fortalecer a identidade coletiva. Professora A sugere que a escola deveria dar palco aos professores que desenvolvem “práticas exitosas”, oportunizando que eles ensinem uns aos outros. Esse reconhecimento mútuo é primordial para combater o “desânimo coletivo” e reafirmar o papel do professor como um "aventureiro responsável".

Acentuamos que os relatos revelam uma tensão evidente no formato online das formações atuais. Todos os entrevistados convergem na crítica à passividade das “lives”, que limitam o diálogo e reduzem o protagonismo docente.

Para as professoras A e C, a formação presencial e coletiva é essencial para a construção do senso de pertencimento, pois é no “chão da escola” que as trocas entre pares humanizam o processo educativo e permitem superar pensamentos cristalizados.

O compromisso profissional também se manifesta na resistência à precarização e ao desânimo coletivo. Professora A exemplifica esse protagonismo ao “garimpar” materiais e criar

espaços de aprendizagem que extrapolam a apostila obrigatória, garantindo que o ensino de arte não se restrinja a atividades mecânicas, mas se configure como prática contextualizada e crítica. Esse movimento reflete o que autores denominam como inserção crítica na realidade histórica, em que o professor deixa de ser apenas um técnico para assumir o papel de “aventureiro responsável”.

Professor B, por sua vez, ressalta que o protagonismo docente é limitado em formações nas quais o professor se torna mero espectador em plataformas digitais. Ele defende o retorno às oficinas presenciais e dinâmicas, semelhantes às que vivenciou anteriormente, nas quais teoria e prática (práxis) eram indissociáveis e construídas coletivamente.

Assim, eu acho que as formações, elas poderiam ser melhores se fossem... porque assim, quando a gente fala do protagonismo, por exemplo, vamos falar da... das formações específicas da área, Matemática. Eu, das formações que tiveram esse ano, muitas coisas foram legais de pensar: “eu posso usar isso”, mas aí não entra o protagonismo do professor. Então, era uma live lá que o cara falava e a gente não tinha nem como discutir ou debater, só responder lá no chat. Então, assim, eu sinto falta de formações presenciais, esse tipo de formação mesmo, é até mesmo essas que tem online, mas só que presencial, entendeu? A gente não precisa, e as presenciais que tinham era para análise de dados, é a análise assim: tal habilidade com os alunos não conseguir atingir, então vamos ver o que a gente vai fazer? A gente sugere tal. Não! Vamos fazer uma formação para que o professor entenda que o que é uma metodologia de ensino? Quais são as metodologias da disciplina? Quais são as formas de trabalhar essas metodologias e atividades? Porque o que acontece... é, aí, a gente consegue ter um protagonismo durante a formação, se ela for uma formação planejada e presencial. Quando ela é online, você só participa, você não consegue ajudar dizendo, não consegue debater sobre aquilo para ver se consegue construir algo melhor, entendeu? Então, esse tipo de formação que eu sinto falta (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

A formação permanente centrada na escola atua como a mediação necessária para que o professor dê sentido às suas experiências e harmonize as tensões entre o que “é” e o que “gostaria de ser”. Daí concluímos que a identidade docente é fortalecida quando a formação transcende a instrução técnica e se torna um espaço de autoria, diálogo e reconhecimento, dando ao educador a possibilidade de se posicionar criticamente como sujeito histórico e transformador da realidade escolar.

Como analogia, a formação permanente na escola pode ser comparada a um ensaio de orquestra. Quando a política estadual atua apenas como um metrônomo rígido, pautado pela racionalidade técnica, os professores tornam-se executores de uma partitura imposta. Contudo, quando a escola se transforma em espaço de diálogo, cada docente traz sua própria “afinação” identitária, convertendo o ensaio em uma composição coletiva e viva, capaz de responder às notas dissonantes da realidade social.

Nos dados analisados, percebe-se o paradoxo entre o formato online versus o formato presencial. A Portaria nº 688/2025 estabelece uma carga horária dividida em 60% online e 40% presencial. Essa divisão gera uma lacuna no processo de construção da identidade docente. Os professores descrevem as "lives" como formatos de "educação bancária", onde o docente é reduzido a um espectador passivo. O Professor B destaca que, no ambiente virtual, o protagonismo é anulado porque "não tem nem como discutir ou debater, só responder no chat". Para a Professora A o aprendizado real ocorre no coletivo físico, onde se constrói dentro de um "contexto real e não o imaginado". A presencialidade é vista como a condição para que a teoria encontre a aplicabilidade, superando o isolamento do estudo individualizado em casa.

Os dados ainda revelam que o atual modelo de formação em serviço é frequentemente percebido como um treinamento operacional voltado para resultados estatísticos (SAEB/IDEB), em detrimento da reflexividade crítica necessária para a identidade profissional. O Professor B aponta que a formação atual foca excessivamente na "frieza da análise de dados". A Professora A reforça que muitas ações são apenas para "saber aplicar aquela prova", sem um aprofundamento metodológico que ajude o aluno que não aprendeu. Essa racionalidade técnica tenta consolidar uma identidade de "executor de tarefas", distanciando o professor do papel de sujeito histórico e pesquisador de sua prática.

E, embora a formação na escola devesse promover a comunhão, os relatos da Professora C (PAPI) mostram uma contradição na organização. As formações dos pedagogos da Educação Especial ocorrem de forma separada dos demais professores de área. Essa segmentação reforça o isolamento profissional e dificulta a construção de uma cultura escolar inclusiva de forma coletiva. A Professora C sente-se "no vácuo" quando a formação é genérica e não atende às necessidades práticas de adaptação de atividades para o Ensino Médio.

Os dados revelam que a formação permanente nas escolas investigadas se configura como um espaço ambíguo, ora submetido a exigências administrativas, ora aberto a práticas pedagógicas críticas. Nesse cenário, o "jogo do reconhecimento" é vital. Os professores demonstram empenho ao reinterpretar conteúdos previamente estruturados e ao resistir às pressões por resultados imediatos, reafirmando o compromisso com uma educação voltada para a autonomia e para a emancipação. Porém, a pesquisa evidencia que o reconhecimento institucional desempenha papel decisivo na construção da identidade docente, pois esta se estabelece na relação entre a autoimagem do professor e a forma como é percebido pela gestão escolar. A ausência de retorno por parte da direção, como aponta a Professora A, expõe um problema recorrente: quando o saber produzido na prática é desconsiderado em favor de uma

lógica técnica e centralizadora, corre-se o risco de fragilizar o sentido da profissão e reduzir sua potência transformadora.

Assim, de acordo com os dados, em síntese, a realidade das escolas e dos participantes investigadas demonstra que a formação permanente oscila entre ser um instrumento de controle burocrático e um espaço de insurgência pedagógica. O compromisso dos docentes revela-se na capacidade de apropriar dos materiais estruturados e enfrentar pressões por resultados, buscando, em meio às contradições políticas, uma educação voltada para a autonomia e a emancipação humana.

O que se observa, portanto, é que as ações formativas relaciona com a (re)construção identitária. De um lado, a pressão institucional e burocrática empurra o professor para um movimento mais funcional. De outro, o desejo de autonomia e de emancipação pedagógica impulsiona a um posicionamento de interpretação constante de teorias e vivências na intencionalidade da prática. Essa disputa não é apenas individual, mas coletiva, pois envolve a cultura escolar, o reconhecimento institucional e a forma como a formação continuada é organizada.

#### **4.4 O diálogo que emancipa: o ato de ser ouvido e reconhecido**

A análise das fontes revela que a emancipação docente está intrinsecamente ligada à transição de um papel passivo para o de sujeito autor de sua própria prática. O diálogo, na perspectiva freiriana que fundamenta esta pesquisa, não é apenas um acessório metodológico, mas uma exigência existencial que estimula a conscientização e o reconhecimento mútuo entre os profissionais. No entanto, os relatos indicam que a prática atual muitas vezes silencia o professor, dificultando o exercício do protagonismo e logo de se reconhecerem como professores “autores e atores” do pensar e fazer na escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional, processo educativo e organização das condições pedagógicas para o ensino e aprendizagem.

As entrevistas evidenciam um forte desejo dos professores de romper com o modelo de "educação bancária" aplicado à sua própria formação, onde são tratados como meros depósitos de instruções. A Professora C expressa uma crítica contundente ao formato das "lives" online, onde o protagonismo do professor é anulado por não haver espaço para o debate real, limitando a participação a breves comentários em chats. Para ele, a formação só faz sentido quando

permite ao docente discutir e construir coletivamente, algo que as métricas frias de análise de dados estatais não alcançam.

Assim, o que mais se destaca é isso mesmo, que já falei, é tipo pegar a formação e entender que dali pode sair alguma coisa que eu possa melhorar, entendeu? Porque existem formações que elas passam e simplesmente não formam. Não foi uma formação legal. Mas já tem outras que sim, a gente consegue filtrar, porque o objetivo é que, eu penso, que as formações, elas existem para que a gente melhore nossa prática. Então, se ela está possibilitando isso, então é isso que tem que ser. Agora, se não me possibilita isso, então, não faz sentido (Professor B, Entrevista, dez. 2025).

O formato de "lives" online é severamente criticado por anular o debate real, limitando a participação a breves comentários em chats e impedindo a construção coletiva de soluções para o cotidiano escolar. Para os professores, o silenciamento digital segmenta a capacidade criativa e gera um sentimento de desânimo, especialmente quando a gestão institucional não oferece feedback ou visibilidade às práticas exitosas desenvolvidas nas unidades.

Compreendendo que a identidade profissional, não é um certificado estático, mas uma construção que exige movimento, criação e reflexividade crítica e o exercício da autoria. Essa autoria manifesta-se quando o docente deixa de ser um executor de "receitas de bolo" para se tornar um "aventureiro responsável", capaz de transpor materiais estruturados e criar projetos autorais que validam seu saber através do retorno dos alunos. No contexto da Educação Especial, por exemplo, o diálogo pedagógico entre o professor regente e o professor de apoio (PAPI) é apontado como vital, sem essa troca qualitativa, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) torna-se mecânica e a inclusão perde sua eficácia.

Consequentemente, a formação atinge seu potencial desejável quando responde o porquê e ao "como" da prática, bem como, respeita a trajetória e a singularidade de cada docente. O modelo presencial é defendido por permitir que os professores estudem juntos e desenvolvam projetos interdisciplinares a partir da realidade concreta. Ao contrário do isolamento do ambiente online, o encontro físico exige participação, escuta e colaboração com ação que problematiza e mobiliza a mudança de pensamentos e o auxílio mútuo entre pares.

Professora C também manifesta a necessidade de uma escuta mais qualificada, sentindo-se frustrada quando as formações gerais ignoram as especificidades da Educação Especial. Ela salienta que o diálogo pedagógico é vital para a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI), e que sem uma conversa real entre o professor regente e o professor de apoio (PAPI), a inclusão torna-se mecânica e ineficaz. Ela faz algumas ponderações:

3º Ano do Ensino Médio, uma das dificuldades, não são todos que entregam o PEI. Então, aí a gente tem que se virar nos 30. Pegar o material, a apostila, ir olhando o que vai trabalhar, a sequência que o professor vai estar trabalhando com a turma, para você adaptar alguma atividade que seu aluno consiga minimamente compreender, mas que sejam dos mesmos conteúdos, ou parecido. Aqui, pelo menos na escola, a gente teve muita dessa abertura, com os professores regentes. Então, às vezes, o diálogo com os professores é bem melhor do que você pegar e olhar o PEI por que infelizmente temos, professores que não sabem fazer o PEI, sabe. No treinamento em Cuiabá, a gente viu, como é que é feito o PEI. [...] Essa conversa com o professor sobre o PEI, para quem está nessa função de PAPI, precisa ter. Se não tem essa conversa, não adianta, tem que ter. E assim, os professores têm abertura, pelo menos aqui, nessa na escola. As formações já voltadas para a gente, né, aquela coisa, a gente fica assim meio no vácuo, ainda. Acho assim, que a Educação Especial ainda está assim, as formações precisam ser voltadas para a prática. Bem ou mal, o professor tem que estudar (Professora C, Entrevista, dez. 2025).

O reconhecimento também é uma peça-chave no trabalho da Professora C, como PAPI. Ela destaca que o diálogo entre o professor regente e o apoio é o que sustenta a elaboração do PEI: “se não tem essa conversa, não adianta. Tem que ter”. Quando a Professora C é ouvida e tem autonomia para realizar as adaptações necessárias, ela se sente parte integrante da comunidade escolar, fortalecendo sua identidade profissional através da troca e do reconhecimento mútuo.

A autoria manifesta-se quando o professor deixa de ser um executor de "receitas de bolo" para se tornar um "aventureiro responsável". Professora A exemplifica esse movimento ao relatar como transformou sua prática para além do material estruturado do governo. Ao criar seu próprio projeto de oficina de arte e "garimpar" materiais para montar uma sala específica, ela exerce sua autonomia intelectual e criativa, validando seu saber profissional através do retorno direto de seus alunos.

O Professor B reforça que o reconhecimento da profissionalidade exige que as formações respondam ao "como" da prática pedagógica, e não apenas ao "o quê" dos resultados estatísticos. Para ele, o professor se sente reconhecido quando a formação respeita sua trajetória e oferece ferramentas que, de fato, podem ser integradas à sua rotina, respeitando a singularidade de cada turma.

A Pedagogia da Esperança, fundamentada no pensamento de Paulo Freire (2013), apresenta-se como um importante instrumento de enfrentamento ao desânimo docente ao afirmar que a esperança não corresponde a uma espera passiva, mas a uma exigência ontológica vinculada à prática da liberdade e ao reconhecimento do inacabamento humano. No contexto da rede estadual, o desânimo frequentemente está associado à predominância de uma

racionalidade técnica que reduz o professor à condição de executor de tarefas burocráticas e de treinamentos operacionais verticalizados, o que contribui para a construção de um sentimento de desvalorização e de “desânimo coletivo”. Em contraposição a esse cenário, a Pedagogia da Esperança defende a práxis como possibilidade de transformação da realidade escolar, compreendida como um processo histórico em constante construção. Ao reconhecer-se como sujeito capaz de intervir criticamente no contexto em que atua, o professor ressignifica sua identidade profissional e recupera o sentido de sua prática, compreendendo que sua ação pedagógica pode contribuir para mudanças concretas no cotidiano educativo.

Além disso, essa perspectiva reafirma o diálogo como exigência existencial e condição essencial para o fortalecimento da autonomia docente. Ao superar modelos formativos baseados no silenciamento e em práticas passivas, é eminente a necessidade de esperar, visto o compromisso ético e social que os professores possuem, esse movimento valoriza o encontro no chão da escola, promovendo a escuta, a participação e o reconhecimento mútuo entre os profissionais.

A identidade docente, sob a ótica freiriana, constitui-se como um processo histórico e inacabado, vinculado à conscientização e à práxis. Longe de ser um atributo estático, ela se transforma continuamente, podendo assumir formas ingênuas ou críticas, conforme o nível de consciência do educador. Quando restrita à execução acrítica de tarefas, a identidade revela-se alienada e subordinada a práticas burocráticas; já quando orientada pela reflexão e pela ação, alcança o sentido de práxis, tornando-se criadora e transformadora da realidade. Nesse movimento, a formação permanente e o diálogo no espaço escolar assumem papel central, pois permitem ao professor reconhecer-se como sujeito histórico, capaz de ressignificar sua prática e consolidar uma profissionalidade comprometida com a autonomia, a ética e a criticidade. Assim, a identidade docente não se reduz a um título ou certificado, mas se afirma como compromisso humanista e emancipador no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a formação entre pares surge como estratégia de valorização da autoria docente, ao reconhecer o professor como produtor de saberes e ao incentivar a socialização de práticas exitosas no próprio contexto escolar. Esse movimento contribui para a transição da consciência ingênua para uma transitividade crítica, na qual o educador assume postura investigativa e comprometida com sua formação permanente. Assim, a Pedagogia da Esperança combate o desânimo ao devolver ao professor sua autonomia e protagonismo, reafirmando a escola como espaço de liberdade e construção coletiva, no qual a formação permanente se orienta pela articulação entre reflexão, compromisso ético e transformação da prática educativa.

Para os entrevistados, o diálogo só é verdadeiramente emancipador quando ocorre de forma horizontal e coletiva. Professora A enfatiza que a formação presencial "dá mais resultado" porque permite o estudo conjunto e o surgimento de projetos interdisciplinares a partir da realidade concreta, afirmando que "todo mundo ali estudando junto e conversando [...] é mais fácil surgir um projeto" (Professora A, Entrevista, dez. 2025). Esse movimento rompe com a "educação bancária", na qual o conhecimento é apenas depositado no discente de forma passiva.

Então, assim, é nesse momento que você vai ouvir o outro, ver os diferentes pensamentos, o jogo de cintura e tentar trabalhar ali. Tipo, e aí falar: "não é por aí", "eu faço assim", "tem como fazer". [...] É nessa parte que eu vejo que a gente consegue mudar, até pensamentos, assim, que foram construídos e a pessoa não quer abrir mão. É aí nessas formações que eu vejo que o professor consegue mudar o outro, auxiliar o outro. Se o outro não entendeu? Fale: "não, você está achando difícil? Vamos tentar? Eu vou te ajudar!", porque é papel nosso, né? E assim, isso sempre dá resultados, sabe. Porque aí tem as atividades com a gente faz junto, né... e tal. Acho que contribui muito sendo essas formações presenciais. Agora, online? É difícil até eles abrirem o chat. A pessoa fica só assistindo. E, às vezes, eu, por exemplo, já vi o professor assistindo informação online fazendo comida, fazendo outra coisa, não está ali. E na formação presencial não tem como correr. Você tem que participar, você vai ter que ouvir, você vai ter que sentar, você vai ter que falar, tem um momento de fala, entendeu? Então, assim, eu acho que rende mais o professor focar em presencial e ter essa discussão, do que online, cada um no seu quadrado, porque não flui muito, não. Formação é você mesmo. Aparece aqui, você fala e vai tendo suas conclusões. Se você não tirar a dúvida, talvez, ali no grupo, você fala "pera aí, deixa eu entender isso melhor". Online não tem esse retorno, então, acho que é mais válido no presencial (Professora A, Entrevista, dez. 2025).

A análise das entrevistas com os três docentes participantes, à luz do referencial teórico freiriano, revela que a formação permanente atinge seu potencial máximo quando deixa de ser um mero repasse técnico para se tornar um diálogo que emancipa. Na perspectiva das fontes, o diálogo não é apenas uma troca de ideias, mas uma exigência existencial para a formação, promovendo a conscientização e a autonomia dos sujeitos. Entretanto, os relatos indicam que a prática atual, muitas vezes, silencia o professor, dificultando o ato de ser ouvido e reconhecido como protagonista da própria práxis.

Em contrapartida, o modelo de formação, somente online é criticado em vários momentos por impedir o envolvimento dialógico. Conforme o Professor B que apontam a ausência de espaços efetivos de debate, restringindo a participação a respostas rápidas em chats. Tal percepção reforça a ideia de que o formato adotado compromete o protagonismo docente e a necessária imersão no conhecimento, transformando o processo em uma experiência mais

passiva e fragmentada, impedindo a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados no "chão da escola".

O reconhecimento profissional está intrinsecamente ligado à visibilidade das práticas exitosas. Professora A chama a atenção para uma lacuna institucional nesse sentido, observando que o feedback da gestão sobre o seu trabalho é inexistente: “Deixa eu perguntar hoje para qualquer outra gestão o que que eu estou fazendo mesmo, sabe? [...] não tem esse interesse” (Professora A, Entrevista, dez. 2025). Esse cenário gera o que ela chama de "desânimo coletivo", situação em que o professor sente que sua dedicação extraordinária não é notada pelo sistema.

As fontes demonstram que a formação centrada na escola deve ser um encontro humano onde todos se reconhecem como sujeitos históricos e inacabados. O diálogo emancipador exige que o Estado e a escola criem espaços onde o professor não apenas receba instruções operacionais para exames, como o Saeb, mas que ele possa dizer sua palavra e ser reconhecido em sua criatividade e compromisso ético. A verdadeira emancipação docente, portanto, nasce da transição da passividade técnica para a autorreflexão crítica compartilhada.

Em consonância com Carvalho (2021, p.156), que fundamenta seu projeto de educabilidade na pedagogia freiriana, afirmando que a "humanização é a razão de ser da constituição da pessoa humana". O autor defende explicitamente a escola como um espaço para a "liberdade radical", onde a educação deve estar comprometida com a democracia e com a formação do sujeito crítico, e não com a mera reprodução técnica. Para o autor, a escola é o "espaço de formação do sujeito" que ajuda o estudante a viver eticamente e a engajar-se na construção de um novo contrato social. Essa visão dialoga com a frustração da Professora C, que, na Educação Especial, sente-se "no vácuo" pedagógico quando a formação é genérica e segmentada. Para ambas, a identidade profissional fortalece-se na escuta das especificidades, onde a teoria da Didática atua como ponte para a intervenção crítica na realidade.

O diálogo que emancipa, conseqüentemente, é aquele que devolve ao professor a sua palavra e o seu poder de intervenção. Como aponta a fundamentação teórica, a identidade profissional não é um certificado estático, mas uma construção que exige que o docente se exponha e se mobilize em um espaço de reflexividade crítica. Quando a política de formação privilegia a técnica em detrimento da escuta, ela atrofia a capacidade criativa do docente; por outro lado, quando o diálogo é horizontal, a escola se torna um território de humanização e transformação social.

Para superar o movimento de ser um "transformador desvalorizado", a pesquisa aponta para a "formação entre pares" como estratégia de insurgência. A Professora A sugere que a escola valorize o professor criativo da própria unidade, permitindo que ele socialize suas práticas exitosas. Esse movimento, alinhado ao conceito de Imbernón de que a identidade resulta da capacidade de dar sentido à experiência, transforma o ambiente escolar em um laboratório vivo de construção cultural.

A formação permanente influencia a reconstrução da identidade docente ao devolver ao professor a sua palavra e o seu poder de intervenção. Como sintetizado pela pesquisadora, a formação deve ser uma "pergunta" constante, inspirada na dialética socrática, que impede a burocratização da mente e reafirma o professor como sujeito histórico e político, capaz de convergir o que acredita ser com o que deseja se tornar, mesmo diante das tensões de um sistema que privilegia a técnica em detrimento da humanização.

A eficácia da formação docente depende de sua capacidade de superar a lógica da transmissão de conteúdos técnicos e de se orientar pelas dimensões estruturantes da prática pedagógica: a definição dos saberes a serem trabalhados, a compreensão dos sujeitos da aprendizagem e a intencionalidade que sustenta o ato educativo. Tais aspectos, reiteradamente apontados pelos professores como fundamentais para que a formação dialogue com a realidade da sala de aula, encontram respaldo na crítica de Paulo Freire à "educação bancária". Para o autor, ensinar não se restringe à exposição de conteúdos, mas implica compromisso ético e político com a autonomia, reconhecendo o estudante como sujeito histórico social, situado num contexto sociopolítico cultural que intercruza deferentes concepções de mundo.

Nessa perspectiva, A síntese de Carvalho (2021) aponta que, para que a escola se firme como espaço de autoria, a formação permanente deve atuar como mediação para superar o tecnicismo. Imbernón, por sua vez, enfatiza que o desenvolvimento profissional autêntico decorre da capacidade de atribuir sentido à experiência, processo comprometido quando a racionalidade técnica das políticas educacionais privilegia indicadores estatísticos e métricas de exames, como o SAEB, em detrimento da reflexão sobre os fundamentos e finalidades da prática pedagógica. Assim, ao recuperar essas dimensões centrais, a formação permanente deixa de ser concebida como treinamento operacional e passa a configurar-se como mediação essencial na reconstrução da identidade docente, possibilitando que o professor se afirme como sujeito crítico e comprometido com uma prática ética e transformadora.

Por fim, ao fortalecer uma identidade profissional docente crítica e comprometida, a formação centrada na escola impacta diretamente na formação da cidadania. Professores que

vivenciam processos de emancipação e reflexão em seu ambiente de trabalho estão mais aptos a promover uma educação que vise à transformação social e à autonomia dos estudantes. Assim, a coletividade na escola deixa de ser apenas uma estratégia organizacional para se tornar o alicerce de uma educação emancipadora e significativa.

## **5 TECENDO NOVOS HORIZONTES: REFLEXÕES FINAIS**

Ao refletir sobre os processos que envolvem a formação dos professores, é possível realçar alguns pontos fundamentais para que ela aconteça. Um dos pontos é a ligação que esta possui com as políticas públicas de formações dos professores. Embora a categoria docente demonstre interesse em realizá-las, a efetividade depende de a política oferecer as devidas condições, podendo subsidiar tanto momentos formativos positivos quanto negativos.

Quando tais políticas garantem tempo, espaço, recursos materiais e humanos, elas podem subsidiar experiências formativas potentes, capazes de promover o desenvolvimento profissional e a reflexão crítica sobre a prática. Por outro lado, quando se limitam a ações burocratizadas, fragmentadas ou descoladas da realidade escolar, acabam por produzir efeitos negativos, esvaziando o sentido da formação e reforçando uma lógica de cumprimento de tarefas.

Ao lembrar dos professores da época em que fazia o ensino fundamental, anos 1990, havia mais engajamento das ações dentro da escola e estas alcançavam e envolviam a comunidade. Está certo que os tempos mudaram! A modernidade, de certa forma, coloca a sociedade em segmentação, onde cada indivíduo é responsável apenas por uma parte, permanecendo fixo nesta ação. Então, esse raciocínio acaba por influenciar negativamente o pensar e refletir no todo, cada um com seu problema.

Sobre os processos formativos dos professores em momentos presenciais na escola, conforme narrativas dos participantes, observou-se que tais encontros se caracterizam, em grande medida, pela comunicação de orientações previamente definidas, com ênfase no que deve ser realizado, na forma de execução e nos resultados almejados. Essas ações, concebidas em nível macro e elaboradas por instâncias externas ao cotidiano escolar, tendem a desconsiderar as especificidades e necessidades concretas de cada instituição, revelando um distanciamento entre a lógica formativa oficial e a realidade vivenciada. Assim, ainda que haja referência à flexibilidade e à autonomia da escola, as múltiplas demandas e a pressão da rotina

acabam por limitar a possibilidade de adaptações, reforçando a adesão a um modelo padronizado que nem sempre dialoga com a prática cotidiana.

O modelo de formação docente, sob a racionalidade técnica, visa configurar uma identidade pautada no "especialismo" e na instrumentalização, transformando o professor em um executor de tarefas focado em resultados mensuráveis e substituindo a autonomia por treinamentos padronizados. Essa investida tenta consolidar uma identidade baseada na eficiência técnica, resultando no esvaziamento profissional e na mecanização do ensino.

A prática pedagógica está diretamente imbricada nesse processo formativo. Quando o aluno não aprende, faz-se necessário compreender os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem, evitando a busca por culpabilizações simplistas. Trata-se de desenvolver um olhar sensível e investigativo sobre o outro, o que exige reflexão, pesquisa e diálogo. Esse movimento possibilita ampliar as ações pedagógicas, promover ajustes conscientes e fortalecer práticas que considerem a complexidade dos sujeitos e dos contextos educativos. Assim, a formação docente, quando centrada na reflexão crítica da prática, contribui para a construção de uma identidade profissional comprometida com a aprendizagem, a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A presente investigação permitiu concluir que a formação permanente, quando efetivamente centrada no cotidiano escolar, constitui-se como o principal elemento para a (re)construção da identidade profissional docente. Essa identidade é compreendida como um movimento contínuo de transformação, fundamentado no reconhecimento do inacabamento humano e na capacidade do professor de refletir sobre si mesmo, atribuindo novos sentidos à sua prática pedagógica. Nesse contexto, a escola consolida-se como espaço de autonomia e liberdade, superando a mera reprodução técnica de conhecimentos e assumindo-se como espaço político e social no qual a profissionalidade docente é construída a partir da articulação entre experiência, reflexão e ação intencional, tendo em vista que a educação é práxis social.

Ao projetar novos horizontes para a educação pública, os dados analisados evidenciam uma tensão estrutural entre a racionalidade técnica que permeia as políticas educacionais e o desejo de protagonismo docente. De um lado, prevalecem propostas formativas organizadas por métricas rígidas e formatos padronizados, que frequentemente desconsideram as especificidades do contexto escolar e reduzem a participação ativa dos professores. De outro, os docentes manifestam a necessidade de espaços de diálogo, escuta e interação presencial, concebidos como condições indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas significativas e humanizadoras.

As contribuições dos participantes indicam que formações mediadas exclusivamente por telas tendem a produzir passividade e dispersão, enquanto a presencialidade é percebida como elemento essencial para o fortalecimento de vínculos e para a efetividade da aprendizagem docente. Mesmo diante da ausência de reconhecimento institucional e dos obstáculos à valorização profissional, os professores encontram, na resposta dos estudantes e nas experiências de formação entre pares, possibilidades de resistência e afirmação de sua condição de sujeitos históricos e produtores de saberes. Nesse cenário, a formação entre pares emerge como estratégia central para enfrentar o desânimo coletivo e consolidar o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

A resolução da problemática norteadora da pesquisa reside na constatação de que a identidade profissional não é um estágio fixo, mas um processo dinâmico de “tornar-se”, fundamentado no inacabamento humano e na constante reflexão sobre a práxis. Desse modo, a construção da identidade profissional docente não se encerra nos resultados apresentados, mas aponta para novos questionamentos que mantêm viva a reflexão sobre o fazer educativo. Torna-se necessário pensar de que maneira a escola poderá preservar sua função como espaço de autonomia e construção coletiva diante de políticas públicas que priorizam, muitas vezes, o treinamento operacional em detrimento da reflexão crítica.

Também se coloca o desafio de superar o isolamento provocado por modelos formativos baseados apenas em transmissões virtuais e plataformas passivas, garantindo que a formação permanente permaneça como um processo dialógico e contextualizado. Além disso, surge a possibilidade de institucionalizar a formação entre pares e valorizar práticas exitosas desenvolvidas nas próprias escolas, reconhecendo o professor como protagonista do processo formativo. Por fim, destaca-se a necessidade de equilibrar a busca por aplicabilidade prática com o aprofundamento teórico, evitando tanto o ativismo desarticulado quanto o esvaziamento da profissionalidade docente.

Nesse processo de (re)construção da identidade profissional docente, vale considerar também as interferências da consciência ingênua, conceito discutido por Paulo Freire, que pode influenciar a forma como o professor compreende sua prática e sua própria formação. Para o autor, a consciência ingênua caracteriza-se por uma leitura superficial da realidade, marcada pela aceitação acrítica das situações vividas, pela dificuldade de problematização e pela tendência à adaptação às condições existentes. Quando essa perspectiva se faz presente no percurso formativo, pode limitar o processo de reflexão sobre a docência, dificultando a análise das experiências e dar novo sentido da atuação profissional. Nesse sentido, a reconstrução da

identidade docente implica a superação dessa consciência ingênua em direção a uma consciência crítica, que possibilite ao professor compreender sua trajetória de forma mais ampla, questionar concepções naturalizadas e atribuir novos sentidos à profissão. Assim, a formação permanente favorece esse movimento de conscientização, contribuindo para que o docente se reconheça como sujeito em constante processo de construção de sua identidade profissional. Por isso, que frente ao resultado da investigação é fundamental reafirmação da gestão democrática, como suporte político e educativo que movem a busca de novos sentidos e horizontes que impulsionam a constituição da identidade docente no contexto da prática educativa.

Essa trajetória de descoberta dialoga profundamente com as minhas memórias de infância ao brincar de “escolinha”. Naquele estágio inicial, a docência era percebida como uma mera reprodução mecânica de comportamentos observados, uma prática que, como revelado nos dados, ainda persiste em muitos espaços escolares sob a forma de esvaziamento profissional e atuação mecanizada. Contudo, o percurso acadêmico e profissional viabilizou a transição da reprodução acrítica para a busca por metodologias que efetivamente envolvam os estudantes, reconhecendo que a configuração social atual exige que o professor seja um "aventureiro responsável", predisposto à aceitação do diferente.

Partindo do entendimento de que o estudo constitui um movimento contínuo e inerente à profissão docente, torna-se vital que as ofertas de formação sejam múltiplas, diversificadas e contextualizadas. Isso implica considerar diferentes formatos e espaços formativos, como cursos online, grupos de estudo, debates coletivos, momentos de diálogo e reflexão nos espaços físicos da escola. Assim como o professor, ao planejar suas aulas, precisa considerar as demandas e especificidades dos diferentes sujeitos que compõem a sala de aula, os processos formativos também necessitam ser pensados a partir dessa multiplicidade, contemplando tanto dimensões gerais da docência quanto necessidades específicas dos contextos escolares.

Um ponto de inflexão fundamental, tanto na teoria quanto na minha narrativa pessoal, foi a experiência de mediação com a criança com múltiplas deficiências. Esse momento proporcionou a abertura de novos horizontes no ato de ensinar, comprovando que a educação exige enxergar os indivíduos em suas especificidades e subjetividades. Tal percepção reforça o papel da Didática como a disciplina que, fundamentalmente, "ensina a ser professor". A Didática não deve ser reduzida a um conjunto de técnicas, mas sim atuar como mediação entre o conhecer e o atuar, operando na relação dialética entre pensamento e ação (práxis) para superar o tecnicismo e a burocratização da mente.

Pensar deve ser uma ação constante, um dos suportes para a formação permanente. O simples “fazer por fazer” não gera práticas pedagógicas significativas, nem contribui para a construção de uma identidade profissional sólida e para a realização pessoal. É a reflexividade crítica que possibilita aprender novos caminhos e reinventar a práxis. Estudar, portanto, integra a essência de ser professor, configurando-se como processo ininterrupto que evidencia a educação como ciclo vital.

Nesse sentido, a formação permanente centrada na escola transforma o ambiente educativo em espaço de análise consciente da prática, substituindo a execução mecânica por reflexão crítica. Tal movimento permite ao docente revisitar sua atuação, aprimorar sua práxis e fortalecer sua identidade profissional, na medida em que é instigado a pensar sobre sua prática, dialogar com seus pares e atribuir sentido às experiências vividas. Assim, a escola se afirma como território de humanização e justiça social.

Reconhecer o professor da própria escola como sujeito de saber, capaz de compartilhar práticas exitosas, é uma alternativa concreta para superar modelos verticalizados e promover a construção colaborativa de conhecimentos. Para que a educação se configure como um ato de emancipação humana e formação da cidadania, é imprescindível que as políticas públicas resgatem o professor como protagonista legítimo da transformação social, de maneira que ele harmonize o que acredita ser com o que deseja se tornar.

Nesse contexto, a formação centrada na escola se destaca como espaço privilegiado de estudo, no qual se cultivam autonomia, liberdade e aprendizagem, elementos essenciais à constituição de uma identidade profissional sólida e consciente.

A análise interpretativa dos dados revela que a coerência entre identidade e práxis se manifestava quando os princípios que orientam a docência - como valores éticos, crenças pedagógicas e atitudes diante do ensino - encontravam expressão concreta na prática cotidiana do professor. Sob a perspectiva freiriana, o educador é concebido como um ser histórico e inacabado, cuja consciência desse inacabamento constitui elemento fundamental para o exercício da docência. A identidade profissional, nesse sentido, é compreendida como dinâmica, resultante da capacidade de reflexão individual e coletiva, que atribui sentido à experiência e articula o que se é com o que se deseja tornar-se. É no “chão da escola”, por meio do diálogo com os pares, que o docente atribui esse sentido e fortalece sua prática pedagógica.

No que se refere à identidade docente, constatamos que ela não se constitui de forma homogênea ou linear, mas se apresenta como um fenômeno complexo, atravessado por diferentes experiências, condições de trabalho e sentidos atribuídos à profissão. Nesse contexto,

é possível identificar, de maneira analítica, ao menos três configurações recorrentes da identidade docente que coexistem no interior das escolas e refletem distintas formas de relação com o trabalho educativo.

Em uma primeira perspectiva, encontram-se professores na perspectiva funcional, que vivenciam um certo esvaziamento profissional em sua atuação na educação. Esses docentes parecem exercer a profissão em um estado de distanciamento simbólico, marcado pela ausência de engajamento, motivação ou reconhecimento. Nessa configuração, o trabalho docente assume contornos mecanizados, nos quais o professor cumpre horários, executa atividades prescritas, atende às exigências institucionais da função e se retira da escola ao final do expediente, sem estabelecer vínculos mais profundos com os processos educativos. Trata-se de uma atuação que se aproxima de uma lógica operacional, na qual o sentido pedagógico e formativo do trabalho tende a ser fragilizado, muitas vezes como resultado de condições precárias de trabalho, desvalorização profissional e ausência de políticas públicas efetivas de valorização docente.

Em contraposição, identificamos uma segunda configuração, representada pelo professor engajado, refiro até mesmo numa postura hermenêutica, que, mesmo diante de múltiplas dificuldades, mantém o compromisso com a educação e com o processo formativo dos estudantes. Esse docente reconhece o significado social da profissão e compreende o potencial transformador da educação na vida dos sujeitos. Sua prática é orientada pela busca de compreender os processos educativos, de reconhecer as singularidades dos alunos e de considerar as diferentes realidades presentes na sala de aula. Embora também vivencie insatisfações — seja em relação às condições salariais, às políticas públicas educacionais ou às escolhas político-partidárias que impactam o sistema educacional —, esse professor não se paralisa diante dos obstáculos. Ao contrário, consegue identificar possibilidades de ação e potencialidades que podem ser estimuladas em sua prática pedagógica, reafirmando continuamente sua identidade profissional.

Há, ainda, uma terceira configuração identitária, na qual muitos professores se encontram em constante transição e conflito entre o ideal pedagógico e as exigências convencionais da rotina escolar. Nessa condição, o docente vivencia conflitos internos decorrentes da tensão entre aquilo que acredita ser uma prática educativa significativa e as demandas burocráticas impostas pelo sistema educacional. A realização de ações frequentemente destituídas de sentido pedagógico, aliada à pressão por resultados e às cobranças constantes, contribui para o surgimento de processos de desgaste físico, mental e emocional, impactando diretamente na constituição da identidade docente. Esse cenário pode

levar ao adoecimento docente e à fragilização da identidade profissional, marcada por sentimento de frustração, cansaço e desmotivação.

No entanto, esse mal-estar também pode ser compreendido como expressão de uma consciência crítica ainda presente, que se recusa a naturalizar práticas vazias e busca alternativas para um fazer pedagógico mais significativo.

Essas diferentes configurações da identidade docente repercutem diretamente na participação efetiva dos professores nos processos de formação permanente centrados na escola. A maneira como o professor se percebe, se posiciona e atribui sentido à sua prática influencia sua adesão às propostas formativas e seu envolvimento nos espaços de reflexão coletiva. Assim, a formação permanente assume papel fundamental na (re)construção da identidade docente, uma vez que pode contribuir para reinterpretando práticas, fortalecer vínculos profissionais e promover uma atuação pedagógica mais consciente, crítica e comprometida com a transformação da realidade escolar.

Nisso fica evidenciado que os modos de ser professor estão diretamente relacionados às condições objetivas e subjetivas em que o trabalho pedagógico se realiza. O chamado esvaziamento profissional, observado em alguns docentes, não deve ser interpretado como ausência de compromisso individual, mas como resultado de processos de intensificação do trabalho, burocratização das práticas e fragilização das políticas de formação, deixando no ar a sensação de desvalorização enquanto profissional. Esses elementos contribuem para a perda de sentido do fazer pedagógico, levando o professor a assumir uma postura meramente operacional, distanciada dos processos educativos e da reflexão crítica sobre sua prática.

Em contrapartida, a presença de professores que mantêm o engajamento mesmo diante de contextos adversos revela que a identidade docente também pode se constituir como forma de resistência pedagógica. Esses docentes reconhecem o papel social da educação e compreendem a potência transformadora de sua atuação, tentando, constantemente, compreender os processos de aprendizagem, as singularidades dos alunos e as possibilidades de intervenção pedagógica. Ainda que enfrentem insatisfações relacionadas às condições salariais, às políticas educacionais e às decisões institucionais, não se deixam paralisar pelas dificuldades, ressignificando sua prática e reafirmando sua identidade profissional.

Nesse cenário, a formação permanente centrada na escola assume papel primordial na (re)construção da identidade docente. A maneira como os professores se envolvem nos processos formativos está diretamente relacionada à maneira como se percebem profissionalmente e ao sentido que atribuem à formação. Quando organizada como espaço de

diálogo, escuta, reflexão coletiva e problematização da prática, a formação permanente pode contribuir fortemente com o sentimento de pertencimento e, logo, para o fortalecimento da identidade profissional.

Pensar a formação como espaço de diálogo implica superar modelos formativos baseados na transmissão de conteúdos e na padronização das práticas. A perspectiva crítica da formação reconhece o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e capaz de refletir sobre sua própria prática. Nesse sentido, a reflexão crítica se torna elemento central do processo formativo, pois possibilita compreender os desafios do cotidiano escolar, investigar as causas das dificuldades de aprendizagem e construir coletivamente estratégias pedagógicas mais coerentes com a realidade dos estudantes.

A identidade profissional docente, portanto, se fortalece na medida em que o professor é convidado a pensar sobre sua prática, a dialogar com seus pares e a atribuir sentido às experiências vividas no âmbito escolar. A formação permanente, quando articulada à realidade da escola e ancorada no diálogo e na reflexão crítica, contribui para a construção de uma identidade profissional mais consciente, comprometida e coerente com os princípios de uma educação emancipadora. Assim, compreender a identidade docente como processo em permanente construção permite reconhecer a formação como espaço privilegiado de transformação, tanto do fazer pedagógico quanto do próprio ser professor.

## 6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm). Acesso em: 30 de maio de 2026.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba, PR: CRV, 2019  
 CARVALHO, Ademar de Lima. “O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas”. Cuiabá, **Revista de Educação Pública**, v. 17, n.º 35, p. 421-439 set./dez. 2008.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá:EdUFMT. 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima; LEÃO, Gizeli da costa. “Prática pedagógica: território de encontro entre saberes e práticas docentes”. In: **Formação de professores: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica/Simone Alburquerque da Rocha e Elni Elina Willms/organizadora**. Rondonópolis, MT: EdUFR, 2022. p. 112-128.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. “A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico”. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e8389, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.8389. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8389>. Acesso em: 18 dez. 2025.

CARVALHO, Albanisa Gomes De Moura. **Formação permanente de professores do Ensino Médio em uma escola da rede jesuíta de educação e os desdobramentos na prática pedagógica: uma viagem aos passos dados e caminhos futuros**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós em Educação de São Leopoldo RS. 2021. Disponível em: [https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9811/Albanisa%20Gomes%20Moura%20de%20Carvalho\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9811/Albanisa%20Gomes%20Moura%20de%20Carvalho_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 02 mar. 2025.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: Lane, S. T. M.; Codo, W. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FONSECA, Juliana de Castro. **A formação permanente centrada na escola:** da política à concepção e prática dos professores do ensino fundamental II na rede pública estadual no município de Poxoréu – MT. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis. 2024. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2024/11/JULIANA-DE-CASTRO-FONSECA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: saberes estruturantes e formação de professores. *In: Saberes pedagógicos: reflexões conceituais*. Alda Junqueira Marin *et al.* (org.). Salvador, BA: EdUFBA, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar [resumo eletrônico]. 24. ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

GOBATTO, Marcia Regina; LIMA BERALDO, Tania Maria. A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como política de Estado. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v5i1.304. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6572>. Acesso em: 29 out. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GOTTARDI, Angelina. **Formação continuada de professores e a educação popular:** diálogos possíveis a partir de cartas pedagógicas Freireanas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Ensino. 2023. Disponível em:

file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/Dissertacao\_Angelina\_Gottardi\_versaofinalatualizada%20(1).pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

GOUVEIA, Taciana Maria de Vasconcelos. **Repensando alguns conceitos** - sujeitos, representação social da identidade coletiva. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

GUAZI, Taise Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021, UFRR.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. (2018). Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 14 jan. 2026. Epub 29-Jul-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n3p835>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, M. A. N. S., Abreu, T. C. D., & Moura, L. N. S. (2020). Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. *Olhar de Professor*, 23, 01–15.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendiz de professora**: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. PEE-MT. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso. **Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021**. 2021. Disponível em: <https://educ.des.mt.gov.br/documents/8125245/0/Lei+n%C2%BA+11.422+de+14+de+junho+de+2021/21a908d5-0d14-7432-7933-77a51bb98de2> acesso em 22 de dezembro 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/28611422/INSTITUCIONALIZA%C3%87%C3%83O.pdf/fb9d70a3-b023-d731-4cd0-58635eb9ebb3?t=1677530006009> acesso em 22/12/2025.

MILESI, Yeda Nayara Chaves do Nascimento. **Formação continuada de professores no Ensino Fundamental**: etapas de construção de um projeto colaborativo no contexto escolar.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá. 2022. Disponível em:

file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Yeda%20\_%20Forma%C3%A7%C3%A3odeProfessores.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. DOI: [10.5965/1984723824552023210](https://doi.org/10.5965/1984723824552023210) Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779> Acesso em: 22 dez. 2025.

PAULA, Michele Pereira de. **Formação continuada de professores, dimensões e configuração da identidade: narrativas sobre experiências**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2024. <https://locus.ufv.br/handle/123456789/32832> Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV\\_b17feae05b1ab583fddcc177d92e67f3](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_b17feae05b1ab583fddcc177d92e67f3) Acesso em: 22 dez. 2025.

PENNA, Maura O. **O que faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola 1. Rondonópolis, MT: 2024.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola 2. Rondonópolis, MT: 2025.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola 3. Rondonópolis, MT: 2025.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do Cefam em Rondonópolis**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

RODRIGUES ELIAS, Maria Ligia G. G.; SARTORI, Viviane; ALMEIDA, Iara Carnevale de. (2022). Entrevistas semiestruturadas na captura, construção e compartilhamento do conhecimento em projetos de extensão universitária. *In: CAVALCANTI, Soraya Araujo Uchoa. Extensão universitária e produção do conhecimento: experiências e aprendizados*

compartilhados. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703858/1/EL%20METODO.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

SAGE. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. **Projeto Sala de Educador: Escola Orientativo**. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional, 2020.

SANDRI, Silvana. **Necessidades de formação permanente de pedagogos das escolas públicas estaduais em Barra do Bugres-MT**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres. 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13581218](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13581218). Acesso em: 02 mar. 2025.

SANTOS, Larissa Daiane Pujol Corsino dos. **A formação continuada e a autonomia docente: estratégia de ação para autoafirmação e liderança**. Dissertação (Mestrado). Universidade Franciscana – UFN, Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens. Santa Maria, 2022. Disponível em: [http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/1094/5/Dissertacao\\_larissapcsantos\\_Tede.pdf](http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/1094/5/Dissertacao_larissapcsantos_Tede.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel. **A formação continuada centrada na escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT: espaço de aprendizagens e ressignificação das práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis. 2024. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2024/04/CRISTIANE-RODRIGUES-THIEL-SILVA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUZA, Andressa Vargas de. **Processos de constituição docente: o papel do conhecimento pedagógico de conteúdo e as articulações com a investigação-formação-ação em ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Cerro Largo, RS. 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andressa%20Vargas.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. **Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS - Programa de Pós em Educação. 2022. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11695413](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11695413). Acesso em: 02 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFR. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. **Guia Orientativo do CEP/UFR Sistema CONEP** (recurso eletrônico): 2022 / Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Dados eletrônicos (1 arquivo: il. Color. 63 p. PDF). Rondonópolis, MT: EdUFR, 2022.

WALTRICK, Gustavo Cezar. **Formação-ação de professores: proposta pedagógica interdisciplinar no sistema municipal de educação de Lages/SC**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Lages, SC. 2023. Disponível em:  
file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20GUSTAVO%20CEZAR%20WALTRICK%20-%20VERS%C3%83O%206%20(FINAL)%20(2).pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

ZART, Laudemir Luiz. **Sociologia do conhecimento: a produção social do conhecimento em Paulo Freire**. 2.ed. Porto Alegre. Cirkula. 2025.

Zitkoski, Jaime José. **Paulo Freire e uma nova Filosofia da Educação**. Porto Alegre, RS: Ed. Cirkula, 2022.

## Apêndice 1 – Roteiro Entrevista Semiestruturada

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

#### **1. INFORMAÇÕES PRELIMINARES:**

Nome completo:

Idade:

Sexo:

E\_mail:

Formação em nível de Graduação:

Formação em nível de Pós Graduação:

Quanto tempo de atuação profissional:

Quanto tempo de atuação profissional na Rede Estadual de Ensino:

#### **2. Instrumentos de coleta de dados.**

1- Como são orientados os processos de formação docente na sua escola?

2- Como a formação docente é planejada e orientada na escola?

3- A formação na escola ajuda na construção de sua identidade docente?

4- Como você percebe as mudanças na sua identidade profissional após participar de ações formativas na escola?

5- De que maneira as experiências de formações na escola têm influenciado na sua atuação como educador?

6- As formações realizadas na escola estão alinhadas ao Projeto Político Pedagógico?

7- Para você os momentos de formativos na escola contribuem efetivamente para melhorar sua prática pedagógica? Fale sobre isso.

8- Como você percebe seu protagonismo na configuração do projeto de formação da escola?

9- Em sua opinião, de que maneira a participação em processos de formação pode fortalecer o senso de pertencimento à comunidade escolar?

#### **3. ENCERRAMENTO**

1- Espaço para considerações finais

Agora, você gostaria de compartilhar ou complementar o que não foi abordado durante nossa conversa, e que considera importante deixar registrado?