CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

LÁZARA LIDIANE OLIVEIRA ASSIS

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MUNICÍPIOS GOIANOS - JATAÍ E RIO VERDE

GOIÂNIA
2026

LÁZARA LIDIANE OLIVEIRA ASSIS

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MUNICÍPIOS GOIANOS - JATAÍ E RIO VERDE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Linha de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Caruso

GOIÂNIA
2026

Catalogação na fonte: Biblioteca UNIALFA

A848i

Assis, Lázara Lidiane Oliveira.

Identidade profissional docente e desenvolvimento regional : um estudo comparativo entre os municípios goianos – Jataí e Rio Verde / Lázara Lidiane Oliveira de Assis. – 2026.

99 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Caruso.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimeno Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Formação docente. 2. Indicadores educacionais. 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). 4. Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV). I. Caruso, Sergio. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 377.8:332.1(817.3)

LÁZARA LIDIANE OLIVEIRA ASSIS

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS MUNICÍPIOS GOIANOS - JATAÍ E RIO VERDE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Linha de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Caruso

Goiânia, 20 de outubro de 2026.

Banca examinadora:

Orientador: Prof.: Dr. Sergio Caruso

Profª.: Dra. Edna Maria de Jesus

Prof.: Dr. Paulo César Soares de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para minha caminhada, agregando valor significativo à minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Cada demonstração de apoio, palavra de encorajamento e conhecimento compartilhado foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este momento tão especial.

Agradeço a Deus e à Espiritualidade Amiga pela orientação e pela força ao longo dessa jornada. Em meio aos desafios e momentos de incerteza, o amor supremo iluminou meu caminho, renovando minha fé e minha coragem para que eu pudesse seguir em frente. Devo-lhes não apenas a superação das dificuldades, mas também o aprendizado e crescimento proporcionados por cada obstáculo.

Minha sincera gratidão ao meu orientador, Sergio Caruso, cuja dedicação, profissionalismo, idoneidade, atenção e paciência foram essenciais para que eu superasse os desafios desta trajetória. Sua orientação cuidadosa não apenas iluminou os caminhos acadêmicos que percorri, mas também me inspirou a perseverar e buscar sempre o melhor em meu trabalho. Agradeço por sua generosidade ao compartilhar conhecimento e por confiar em meu potencial, elementos fundamentais para que eu alcançasse este importante marco.

Ao meu querido marido, Ricardo Souza Borges, expresso minha mais profunda gratidão por acreditar em meu potencial, mesmo nos momentos em que duvidei de mim mesma. Seu entusiasmo com meu crescimento e suas palavras de incentivo foram uma fonte constante de força e inspiração ao longo desta jornada. Obrigada por estar ao meu lado, celebrando cada conquista e me motivando a persistir diante das dificuldades. Sua confiança em mim foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Ao meu amado filho, Lázaro Gabriel Assis Gonçalves, dedico minha sincera gratidão pela preocupação constante e pelo apoio ao longo desta caminhada. Seu apoio e sua companhia foram indispensáveis para meu crescimento e para superar os desafios enfrentados. Obrigada por acreditar em mim, por estar sempre presente com palavras de incentivo e por sua generosidade.

Aos meus amados pais, Ozélio de Assis e Euza Maria de Oliveira Assis, dedico minha mais profunda gratidão por todo o apoio incondicional que sempre me ofereceram. Suas palavras de sabedoria foram luzes que guiaram meu caminho, e o amor inabalável que me deram foi a base sobre a qual construí cada conquista. Obrigada por acreditarem em mim, por estarem ao meu lado em cada desafio e por celebrarem comigo cada vitória. Este marco em minha vida é, sem dúvida, também fruto da dedicação e do amor de vocês.

Às minhas queridas irmãs Priscila Oliveira Assis Melo e Bárbara Maria Oliveira Assis e aos meus amados sobrinhos, expresso minha eterna gratidão por trazerem leveza aos dias difíceis e por preencherem minha vida com momentos inesquecíveis. Cada lembrança que construímos juntos tornou-se uma fonte de força e inspiração, permitindo-me seguir em frente nesta caminhada tão especial. Obrigada por tornarem esta jornada do Mestrado ainda mais significativa.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Identidade Profissional Docente e Desenvolvimento Regional: um estudo comparativo entre os municípios goianos – Jataí e Rio Verde*, vinculada ao Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional, teve como objetivo analisar as relações entre identidade profissional docente, formação de professores e desenvolvimento regional. A pesquisa considerou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, referentes às edições de 2019, 2021 e 2023. De abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentou-se em pesquisa bibliográfica e documental, com análise comparativa dos contextos educacionais dos dois municípios. O estudo discutiu a identidade docente, a formação inicial e continuada, as políticas de valorização profissional e os indicadores educacionais, incluindo o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV). Os resultados evidenciaram diferenças entre os municípios quanto às ações formativas, às políticas de valorização docente e ao desempenho no IDEB. Em 2023, Rio Verde registrou índice de 7,7, enquanto Jataí alcançou 5,9. A análise indicou que esses resultados devem ser compreendidos considerando as condições socioeconômicas, as políticas educacionais e as características institucionais de cada rede. Conclui-se que a identidade profissional e a formação docente constituem dimensões relevantes para a qualidade da educação e podem contribuir para o desenvolvimento regional, embora sua relação com os indicadores educacionais não possa ser estabelecida de forma isolada ou causal.

Palavras-chave: Identidade profissional docente; Desenvolvimento Regional; Educação; Jataí; Rio Verde.

ABSTRACT

This dissertation, titled *Teachers' Professional Identity and Regional Development: A Comparative Study of the Goiás Municipalities of Jataí and Rio Verde*, is part of the Professional Master's Program in Regional Development, within the research area of Education and Regional Development. Its objective was to analyze the relationships between teachers' professional identity, teacher training, and regional development. The study considered the results of the Basic Education Development Index (IDEB) for the early years of elementary school, specifically the 2019, 2021, and 2023 editions. Adopting a qualitative and exploratory approach, it was based on bibliographic and documentary research, with a comparative analysis of the educational contexts of the two municipalities. The study discussed teacher identity, initial and continuing education, policies for professional recognition, and educational indicators, including the Rio Verde Educational Assessment System (SAERV). The results revealed differences between the municipalities regarding professional development initiatives, teacher recognition policies, and IDEB performance. In 2023, Rio Verde recorded an index of 7.7, while Jataí achieved 5.9. The analysis indicated that these results must be understood in light of the socioeconomic conditions, educational policies, and institutional characteristics of each school system. It is concluded that professional identity and teacher training are relevant dimensions for the quality of education and can contribute to regional development, although their relationship with educational indicators cannot be established in isolation or as a causal relationship.

Keywords: Teacher Professional Identity; Regional Development; Education; Jataí; Rio Verde.

TABELAS

Tabela 1- Ações de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Jataí (2019–2023).....41

Tabela 2- Cursos oferecidos pela Universidade Federal de Jataí …. …….. 42

Tabela 3- Projetos UFJ para Formação Docente – Projetos de extensão, residência pedagógica, formação continuada.....…. 43

Tabela 4 - Iniciativas de formação docente identificadas na rede municipal de Rio Verde (2019–2023).....… 46

Tabela 5- Programas de Mestrado do IF Goiano Campus Rio Verde ……..…….. 47

Tabela 6- Especialização Lato Sensu em Docência e Gestão Escolar (UniRV) ….....……..... 48

Tabela 7- Componentes do IDEB…….……...… 60

Tabela 8- Exemplo de cálculo do IDEB……. 61

Tabela 9- Cálculo do SAERV ……..……..……... 66

Tabela 10- Evolução do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Verde-GO (2007–2023).....…..…….. 67

Tabela 11- Indicadores Socioeconômicos: Jataí x Rio Verde (2023) … …….…… 77

Tabela 12- Evolução IDEB Jataí (anos iniciais EF, 2019-2023) …….……. 79

Tabela 13- Evolução IDEB Rio Verde (anos inicias EF, 2019-2023) …….……. 81

Tabela 14- Matriz de análise comparativa entre indicadores socioeconômicos, formação docente e IDEB em Jataí e Rio Verde (2019–2023).....…….. 83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPFOR – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COEC – Coordenação de Extensão e Cultura

CRE – Coordenação Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDR – Mestrado em Desenvolvimento Regional

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGADM – Programa de Pós-Graduação em Administração

PPGAq – Programa de Pós-Graduação em Agroquímica

PPGBG – Programa de Pós-Graduação em Bioenergia e Grãos

PPGBio – Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Conservação

PPGCA-AGRO – Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias/Agronomia

PPGEAS – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Aplicada e Sustentabilidade

PPGTA – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Alimentos

PPGZ – Programa de Pós-Graduação em Zootecnia

PROEB - Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

RENEEI - Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva

SAERV – Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFJ – Universidade Federal de Jataí

UniRV – Universidade de Rio Verde

QUADROS

Quadro 1- Classificação da metodologia de pesquisa……70
Quadro 2- Principais referências bibliográficas centrais que fundamentam a pesquisa……72
Quadro 3 - Síntese das fontes e procedimentos quantitativos utilizados…….. 74
Quadro 4- Etapas de desenvolvimento da pesquisa ……..…74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO 1 – A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....19

1.1 Formação inicial.. 20

1.2 Formação continuada..... 26

1.3 A formação profissional do professor nos municípios goianos de Jataí e Rio Verde.38

1.3.1 Jataí..... 40

1.3.2 Rio Verde.....45

CAPÍTULO 2 – INDICADORES EDUCACIONAIS.....53

2.1 A origem e conceitos..... 53

2.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)..... 57

2.3 Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV)..... 62

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....70

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E IDEB, UM COMPARATIVO JATAÍ X RIO VERDE (2019-2023).....76

4.1 Desenvolvimento Regional..... 76

4.2 Índices Educacionais em Jataí 80

4.3 Índices Educacionais em Rio Verde..... 81

4.4 Análises Comparativas..... 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86

INTRODUÇÃO

A educação, em suas diversas dimensões, constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico das regiões, uma vez que contribui para a formação dos sujeitos, para a ampliação das oportunidades sociais e para a construção de capacidades necessárias à transformação da realidade. Nesse contexto, a figura do professor assume papel central, não apenas como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, mas também como profissional cuja trajetória formativa, seus saberes, suas experiências e sua identidade profissional se constituem em estreita relação com o contexto social e institucional no qual exerce à docência. Compreender a identidade profissional docente, portanto, implica considerar os diferentes elementos que participam de sua construção e as condições que atravessam o exercício da profissão. Segundo Dubar (2005, p. 75):

> A identidade profissional do docente é um processo dinâmico e contínuo de construção e reconstrução, resultado da negociação entre a percepção que o próprio sujeito tem de si (identidade para si) e a forma como ele é reconhecido e avaliado pela sociedade e pelas instituições (identidade para o outro).

Essa construção ocorre em um contexto complexo de relações sociais, culturais e institucionais, que influencia diretamente a maneira como o professor desenvolve, incorpora e mobiliza seus saberes no exercício profissional. Para Tardif (2014), os saberes docentes possuem natureza plural e são provenientes de diferentes fontes, envolvendo os conhecimentos adquiridos na formação profissional, os saberes disciplinares e curriculares e, de maneira significativa, aqueles construídos e ressignificados na experiência cotidiana do trabalho. Dessa forma, a identidade profissional docente não pode ser compreendida exclusivamente a partir da formação inicial, pois se constitui também nas experiências concretas da prática pedagógica, nas relações estabelecidas no ambiente escolar e nas aprendizagens construídas ao longo da carreira.

A formação, nesse sentido, assume caráter permanente e ultrapassa os limites da preparação inicial para a profissão. Ao longo de sua trajetória, o professor amplia, reelabora e transforma seus conhecimentos a partir das demandas que emergem da prática e das mudanças presentes no contexto educacional. Nóvoa (1992) compreende a formação docente como um processo estreitamente relacionado à construção da identidade profissional, destacando a importância de considerar o professor como sujeito de sua própria formação e de sua trajetória. Assim, formar-se professor não significa apenas adquirir conhecimentos técnicos e

pedagógicos, mas também construir sentidos sobre a profissão, desenvolver uma postura reflexiva e estabelecer uma relação consciente entre a experiência pessoal, os saberes profissionais e o trabalho educativo.

Essa perspectiva também permite compreender que a identidade docente está relacionada às condições concretas nas quais a profissão é exercida. As políticas educacionais, as condições de trabalho, a organização das instituições escolares, as possibilidades de formação continuada, a carreira e o reconhecimento social constituem elementos que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento profissional. Tardif (2014) evidencia que os saberes profissionais dos professores são construídos e mobilizados em situações concretas de trabalho, estando, portanto, vinculados às relações e às condições institucionais que estruturam a atividade docente. A identidade profissional, nesse sentido, constitui-se na articulação entre os conhecimentos adquiridos, as experiências vivenciadas e o contexto no qual o professor desenvolve sua prática.

Nóvoa (2009), ao discutir a profissão docente no contexto das transformações da escola e da sociedade, reforça a necessidade de reconhecer os professores como sujeitos da profissão, valorizando seus conhecimentos, sua experiência e sua capacidade de participação na construção dos processos educativos. A profissionalização docente, portanto, não se restringe à aquisição de competências, mas envolve também autonomia, reconhecimento, responsabilidade e participação na construção coletiva da profissão. Sob essa perspectiva, a formação continuada pode contribuir para que o professor reflita sobre sua prática, ressignifique seus saberes e fortaleça sua identidade profissional diante das demandas e transformações que caracterizam o campo educacional contemporâneo.

Dessa maneira, a identidade profissional docente resulta de um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual se articulam formação, experiência, saberes, relações sociais, condições institucionais e reconhecimento profissional. A compreensão dessa identidade requer, portanto, uma perspectiva que ultrapasse a dimensão individual do professor e considere os diferentes contextos nos quais sua trajetória profissional se desenvolve. No âmbito deste estudo, essa compreensão tornou-se particularmente relevante, uma vez que permitiu analisar a formação e a atuação docente em sua relação com as especificidades dos municípios investigados e com os processos educacionais que contribuem para a dinâmica do desenvolvimento regional.

Assim, parte-se do pressuposto de que a formação profissional e a identidade docente constituem dimensões articuladas, construídas ao longo da trajetória profissional e influenciadas tanto pelos saberes e experiências do professor quanto pelas condições sociais e institucionais de seu trabalho. Conforme Nóvoa (2009), reconhecer o professor como sujeito da profissão significa valorizar sua capacidade de produzir conhecimento sobre sua prática, participar dos processos de transformação da escola e contribuir para a construção de uma educação socialmente significativa. Nessa perspectiva, compreender a identidade profissional docente significa também reconhecer seu potencial de articulação entre formação, prática pedagógica e contexto territorial, elementos que podem repercutir na qualidade da educação e, consequentemente, nas possibilidades de desenvolvimento das comunidades em que a escola está inserida.

A presente dissertação se propôs a investigar a complexa relação entre a identidade profissional docente, o processo formativo e o desenvolvimento regional, com foco em um estudo comparativo entre os municípios de Jataí e Rio Verde, localizados no estado de Goiás.

Ao analisar dois municípios do sudoeste goiano com características e trajetórias de desenvolvimento distintas, buscou-se compreender as particularidades dessa relação e identificar de que maneira a identidade profissional docente pode impactar os processos de desenvolvimento regional. O recorte temporal abrange as últimas três edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente ao Ensino Fundamental I, compreendendo a fase pré-pandemia (2019), o período pós-COVID (2021) e a última edição disponível para a pesquisa (2023).

No âmbito do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional, na qual este estudo se insere, a investigação fundamentou-se na articulação entre os campos da educação e do desenvolvimento regional. Do ponto de vista teórico, a discussão sobre identidade profissional docente e formação de professores apoiou-se, principalmente, nas contribuições de Dubar (2005), Tardif (2014) e Nóvoa (1992; 2009), que possibilitaram compreender a identidade docente como um processo construído ao longo da trajetória profissional, relacionado à formação, aos saberes, às experiências e às condições em que o trabalho docente se desenvolve. No campo dos indicadores educacionais, o estudo recorreu ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) como instrumentos para a análise dos resultados educacionais. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como

aplicada, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e analítico, fundamentada em pesquisa documental e análise comparativa dos municípios de Jataí e Rio Verde, considerando documentos oficiais, dados educacionais e informações institucionais referentes ao período de 2019 a 2023. Essa articulação teórica e metodológica possibilitou analisar a relação entre os processos formativos, a constituição da identidade profissional docente, os resultados educacionais e as especificidades dos contextos municipais, buscando compreender suas possíveis relações com o desenvolvimento regional.

Assim, a investigação da identidade profissional docente sob essa ótica regionalizada contribuiu para a produção de conhecimento aplicado, capaz de subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas que fortaleçam o papel da educação no avanço das regiões.

Considerando a relevância da identidade profissional docente e dos processos formativos para a compreensão das dinâmicas educacionais, bem como a natureza multidimensional do desenvolvimento regional, tornou-se pertinente investigar como esses elementos se constituem e se articulam em diferentes contextos municipais. Partindo do entendimento de que o desenvolvimento regional é resultado da interação de fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, institucionais e educacionais, este estudo buscou analisar possíveis relações entre a formação e a identidade profissional docente, os resultados educacionais e as especificidades dos municípios investigados, reconhecendo que tais dimensões integram um conjunto mais amplo de fatores que participam da dinâmica do desenvolvimento regional.

Esta pesquisa propôs analisar a identidade profissional docente e os processos formativos em sua relação com os resultados educacionais e o desenvolvimento regional, tomando como recorte os municípios de Jataí e Rio Verde. A escolha desses municípios possibilitou uma análise comparativa entre realidades distintas, considerando suas características socioeconômicas, educacionais e institucionais e as especificidades de seus processos de desenvolvimento regional.

Nesse sentido, a questão central que esta dissertação buscou responder é: De que forma a identidade profissional docente, em suas múltiplas dimensões com seu processo formativo, reflete nos indicadores educacionais nos municípios de Jataí e Rio Verde, em Goiás? Esta pergunta desdobra-se em indagações secundárias que guiarão a investigação, tais como:

- quais são os elementos constitutivos da identidade profissional dos docentes que atuam em Jataí e Rio Verde no período de 2019 a 2023?

- como as políticas educacionais e as formações continuadas afetam as condições de trabalho nos dois municípios e impactam os indicadores educacionais?
- como as diferenças em função do dinamismo econômico e espacial entre os dois municípios influenciam os indicadores educacionais?

Ao buscar respostas para essas questões, esperou-se não apenas preencher uma lacuna na literatura, mas também oferecer subsídios para a formulação de estratégias que valorizem o papel do professor como agente de transformação e impulsionador do desenvolvimento sustentável nas regiões.

O objetivo geral desta dissertação foi analisar a relação entre a identidade profissional docente com seu processo formativo e os reflexos nos indicadores educacionais para desenvolvimento regional, por meio de um estudo comparativo entre os municípios de Jataí e Rio Verde, em Goiás.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa propôs os seguintes objetivos específicos:

- compreender a constituição da identidade profissional do professor em interface com as etapas de formação inicial e continuada nos municípios de Jataí e Rio Verde;
- identificar e conceituar os principais indicadores educacionais e suas origens, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV);
- analisar as características da identidade profissional docente de Jataí e Rio Verde, buscando compreender possíveis correlações com os índices educacionais e com os processos de desenvolvimento regional de cada município.

Diante disso, a dissertação foi estruturada da seguinte forma: no Capítulo 1, foi abordada a identidade profissional do professor, contemplando a formação inicial, a formação continuada e a formação profissional docente nos municípios de Jataí e Rio Verde. No Capítulo 2, foram discutidos os indicadores educacionais, incluindo sua origem, conceitos e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV). O Capítulo 3 apresentou os procedimentos metodológicos da pesquisa. Por fim, o Capítulo 4 teceu uma análise comparativa entre a formação profissional docente e o IDEB nas regiões de Jataí e Rio Verde, no período investigado – 2019 a 2023.

Inicialmente, a pesquisa contribuiu para a compreensão aprofundada da identidade profissional docente, transcendendo a visão meramente técnica da profissão. Ao explorar como os professores se veem, como são vistos pela sociedade e como suas práticas e valores se

entrelaçam com o contexto regional, o estudo ofereceu uma perspectiva mais contextualizada da docência. Essa compreensão é vital para a formulação de políticas educacionais que valorizem e fortaleçam a categoria, reconhecendo seu potencial transformador.

Em seguida, a abordagem comparativa entre Jataí e Rio Verde foi particularmente pertinente. Ambos os municípios, embora localizados na mesma região geográfica, apresentam dinâmicas de desenvolvimento distintas, influenciadas por fatores econômicos, sociais e culturais diversos. A análise das semelhanças e diferenças na identidade profissional docente nesses contextos pôde revelar *insights* valiosos sobre como a educação se adapta e, por sua vez, molda o desenvolvimento local. Tal comparação permitiu identificar boas práticas e desafios específicos, fornecendo um panorama mais rico e aplicável.

Por fim, a dissertação apresentou um caráter aplicado, alinhado aos propósitos do Mestrado Profissional em Educação e Desenvolvimento Regional. Os resultados esperados podem subsidiar gestores públicos, formuladores de políticas educacionais e as próprias instituições de ensino na elaboração de estratégias que promovam o desenvolvimento regional a partir do fortalecimento da identidade e do papel do professor. Ao destacar a docência como um fator estratégico para o desenvolvimento, a pesquisa visou inspirar ações que reconheçam e potencializem o capital humano presente nas escolas, impulsionando o progresso sustentável das comunidades goianas.

CAPÍTULO 1 – A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A identidade profissional docente constitui-se como um processo contínuo de construção e reconstrução, marcado pelas experiências, pelas interações sociais e pelas condições institucionais que configuram o exercício da docência. Longe de ser uma característica estática, trata-se de uma dimensão dinâmica, que se renova constantemente diante das transformações educacionais, culturais e políticas. O professor é, portanto, um sujeito que se (re)constrói a partir de sua prática e do contexto em que atua, conferindo sentido à sua profissão e ao seu papel social (Dubar, 2005).

De acordo com Pimenta (2002) a identidade profissional docente é forjada na confluência entre o pessoal e o profissional, entre o vivido e o aprendido, sendo atravessada por dimensões éticas, formativas e relacionais. A docência, nesse sentido, não se limita ao domínio técnico ou metodológico, mas envolve a reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, o compromisso com a formação humana e a responsabilidade social do educador. Essa compreensão amplia a noção de formação, atribuindo-lhe um caráter permanente, situado e contextualizado.

A profissão docente, segundo Tardif (2014), se reinventa continuamente, exigindo do professor uma reflexão crítica e compromisso com a transformação social. Nesse sentido, a identidade profissional está intimamente ligada à valorização da docência e à capacidade de os professores se reconhecerem como protagonistas de sua prática pedagógica e corresponsáveis pelo fortalecimento da escola e da comunidade.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) a consolidação da identidade docente está profundamente ligada aos processos formativos, que possibilitam ao professor compreender a complexidade do ensino e reconhecer-se como agente de transformação social. É nesse percurso que a formação inicial assume papel fundamental, pois representa o primeiro contato sistematizado do futuro professor com os saberes pedagógicos e com as práticas educativas que constituem sua base profissional.

No contexto educacional brasileiro, a formação e a qualificação profissional dos professores constituem dimensões importantes para a compreensão do exercício da docência e dos desafios presentes na educação básica. Paralelamente, os indicadores educacionais são utilizados como instrumentos de acompanhamento e avaliação dos resultados dos sistemas de ensino. Nesse contexto, analisar a identidade profissional docente em articulação com os

processos formativos e com os resultados educacionais permite considerar diferentes dimensões que integram a realidade educacional dos municípios investigados.

A formação inicial e a formação continuada emergem, portanto, como dimensões estratégicas, pois oferecem os fundamentos e os meios para que os professores possam desenvolver saberes, competências e atitudes que sustentem sua atuação. Como lembra Imbernón (2011), a formação docente deve ser entendida como um *continuum*, no qual teoria e prática dialogam e se enriquecem mutuamente, em um movimento permanente de aprendizagem.

Tardif (2014) ressalta um aspecto crucial da formação continuada é o seu impacto na identidade profissional docente. Ao participar de programas de desenvolvimento profissional, o professor tem a oportunidade de revisitar suas crenças, questionar suas metodologias e ampliar sua visão sobre a educação. Esse processo de autoavaliação e ressignificação fortalece sua identidade, aumenta sua autoconfiança e o capacita a assumir novos desafios. A formação continuada, quando bem planejada e executada, contribui para que o professor se sinta valorizado, reconhecido e motivado a continuar aprendendo e inovando em sua prática.

Assim, compreender a identidade profissional do professor implica compreender, também, como ela se origina e se fortalece ao longo de sua trajetória formativa. A seguir, discute-se a formação inicial como etapa estruturante desse processo.

1.1 Formação inicial

A construção da identidade profissional do professor inicia-se na formação inicial, etapa fundamental para a aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares que fundamentam o exercício docente (Tardif, 2014). No contexto brasileiro, essa formação se dá principalmente nos cursos de licenciatura, que articulam teoria e prática, preparando o futuro professor para os desafios da sala de aula (Freitas, 2017).

Durante a formação inicial, o professor começa a construir sua visão de mundo pedagógica, apropriando-se de conhecimentos, valores, princípios e expectativas relacionados ao exercício da profissão (Guerra, 2015). Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação docente, envolvendo tanto dimensões pedagógicas quanto relacionais e emocionais. Para Perrenoud (2000), a formação profissional deve possibilitar ao futuro professor o desenvolvimento de competências que lhe permitam mobilizar

conhecimentos, tomar decisões e enfrentar situações complexas presentes no cotidiano educacional. No âmbito das competências emocionais, Goleman (1995) destaca a importância do reconhecimento e da gestão das próprias emoções e da capacidade de compreender as emoções dos outros, aspectos que podem favorecer as relações interpessoais e a atuação profissional. Dessa forma, a formação inicial participa da construção da autoimagem profissional e da preparação do professor para responder às diferentes demandas da educação básica.

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o debate sobre a formação inicial intensificou-se. Conforme esclarece Saviani (2009, p. 35)

> A LDB 9.394/1996 reconheceu a docência como profissão de nível superior e reforçou a importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, buscando romper com a fragmentação histórica entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), por exemplo, buscam orientar os cursos de licenciatura para uma formação mais abrangente, que contemple tanto os conhecimentos específicos das áreas de atuação quanto as competências pedagógicas e a compreensão do contexto educacional brasileiro.

A formação inicial do professor é o alicerce sobre o qual se constrói a identidade profissional docente. É nesse período que os futuros educadores adquirem os conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos essenciais para o exercício da profissão.

Na reta final do século XX, destacaram-se diferentes abordagens de formação docente que passaram a valorizar o professor como sujeito reflexivo e participante ativo de seu processo de desenvolvimento profissional. Essas perspectivas deslocaram a compreensão da formação centrada na transmissão de conhecimentos e técnicas para uma concepção que considera a reflexão sobre a prática, a análise das situações concretas do cotidiano escolar e a construção de saberes a partir da experiência profissional. Nessa direção, Perrenoud (2000) destaca a importância do desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor analisar situações complexas, tomar decisões e mobilizar diferentes conhecimentos diante dos desafios da prática pedagógica. Nóvoa (1992) também defende uma formação articulada à experiência e à construção da identidade profissional, compreendendo o professor como sujeito de sua própria formação. Essas abordagens contribuíram para fortalecer uma concepção de

profissionalização docente baseada na autonomia, na reflexão crítica e na capacidade de compreender e transformar a própria prática. De acordo com Schön (1983, p. 69), "o profissional reflexivo é aquele capaz de refletir sobre o que está fazendo enquanto o faz (reflexão na ação)", caracterizando a transição para uma docência mais autônoma e crítica.

No século XXI, as discussões sobre formação e atuação docente passaram a considerar, além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, dimensões relacionadas às competências socioemocionais, em consonância com a ampliação da concepção de competências presente na BNCC (Brasil, 2017).

Como sintetiza Tardif (2014, p. 289), essa transição marca "o avanço do conceito de formação inicial, de um processo voltado para a transmissão unidirecional de saberes para uma formação integrada, reflexiva e contextualizada".

Segundo Libâneo (2013, p. 15), “a formação docente contemporânea busca superar a dicotomia teoria-prática, promovendo uma integração reflexiva que constitui a identidade profissional do professor em contextos reais de ensino." A formação inicial deve promover a reflexão crítica sobre a prática educativa, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a construção de uma postura ética e comprometida com a educação. A qualidade dessa formação é determinante para a capacidade do professor de atuar de forma transformadora na sociedade.

Gatti (2010) observa, contudo, que os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas estruturais e curriculares, com predomínio de abordagens excessivamente teóricas e pouca inserção no contexto real das escolas. Essa distância entre universidade e prática docente compromete a preparação do futuro professor, que muitas vezes ingressa na carreira sem domínio das múltiplas dimensões do cotidiano escolar. A formação inicial, portanto, precisa ser entendida como espaço de construção de saberes, atitudes e valores, e não apenas de transmissão de conteúdos.

É fundamental que a formação inicial não se restrinja ao espaço acadêmico, mas estabeleça articulações com a realidade das escolas e das comunidades nas quais os futuros professores irão atuar. Nesse sentido, os estágios supervisionados, os projetos de extensão e as atividades de pesquisa-ação constituem possibilidades de aproximação entre os conhecimentos teóricos e as situações concretas do trabalho docente, permitindo aos licenciandos conhecer, analisar e refletir sobre os desafios e as potencialidades presentes nos diferentes contextos educacionais. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pela articulação entre investigação e ação, envolvendo os sujeitos na compreensão e na busca de respostas para

problemas concretos de determinada realidade. No contexto da formação docente, essa perspectiva pode favorecer uma postura investigativa e reflexiva diante da prática pedagógica, contribuindo para que o futuro professor desenvolva conhecimentos a partir da relação entre teoria, experiência e realidade educacional. Dessa forma, a aproximação entre universidade, escola e comunidade pode contribuir para a construção de uma identidade profissional mais sólida, reflexiva e contextualizada. Como enfatiza Libâneo (2013, p. 12), esses mecanismos são "essenciais para que os licenciandos vivenciem os desafios reais da profissão".

Nesse sentido, Perrenoud (2000) destaca a necessidade de desenvolver, desde o início da formação, competências que possibilitem ao professor agir com autonomia, enfrentar situações complexas e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Para o autor, a formação docente deve ser orientada para a reflexão sobre a prática, permitindo que o professor aprenda continuamente a partir da experiência e da interação com os outros sujeitos do processo educativo.

A formação inicial de professores é um dos pilares fundamentais para a consolidação da identidade profissional docente. É nesse momento que os futuros educadores têm acesso aos fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que nortearão sua prática. No entanto, a formação inicial não pode ser compreendida como um processo acabado ou suficiente em si mesmo. Ao contrário, trata-se de uma etapa de preparação que oferece subsídios básicos para o exercício da profissão, mas que precisa ser constantemente complementada e ressignificada ao longo da carreira (Libâneo, 2013).

Diversos estudos apontam que os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas no que se refere à articulação entre teoria e prática. Muitas vezes, o estágio supervisionado, que deveria ser o espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, é desenvolvido de forma fragmentada, sem assegurar uma vivência concreta e reflexiva do cotidiano escolar. Isso compromete a construção de uma identidade docente sólida, pois os futuros professores se deparam com uma prática escolar complexa para a qual nem sempre foram devidamente preparados (García, 1999).

Segundo Perrenoud (2000), a formação inicial deve ser orientada para o desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor lidar com situações imprevisíveis e dinâmicas, próprias do ambiente escolar. Isso implica uma formação que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que fomente a capacidade de análise crítica, a tomada de decisões pedagógicas e a criação de estratégias de ensino significativas. Em outras palavras,

formar professores requer preparar profissionais capazes de pensar a própria prática e de agir de maneira reflexiva diante dos desafios da educação contemporânea.

Seguindo esta diretriz, Schön (2000) enfatiza que a formação inicial não deve ser vista como um conjunto de técnicas a serem aprendidas, mas como um espaço de constituição da identidade profissional. Formar professores significa favorecer processos de autoconhecimento e de integração entre a história pessoal e a trajetória profissional. Assim, a identidade docente se constrói não apenas pelo acúmulo de conhecimentos acadêmicos, mas pelo diálogo entre saberes, valores e experiências.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das instituições formadoras. As universidades, responsáveis por grande parte da formação inicial, enfrentam o desafio de adaptar seus currículos às demandas atuais da educação básica (Schön, 2000). A rápida evolução tecnológica, a ampliação das formas de comunicação e a diversidade sociocultural presente nos espaços educativos têm produzido novas demandas para o trabalho docente e para os processos de formação profissional. A presença de recursos digitais e de diferentes formas de acesso e produção do conhecimento exige do professor não apenas o domínio de ferramentas tecnológicas, mas a capacidade de utilizá-las de maneira crítica e pedagogicamente significativa, considerando os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes. Da mesma forma, a diversidade cultural, social e individual presente nas escolas demanda uma formação que prepare o professor para reconhecer diferentes trajetórias, necessidades e formas de aprendizagem, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Nesse cenário, os cursos de formação docente precisam revisar e atualizar seus referenciais teóricos e metodológicos, aproximando os conhecimentos acadêmicos das situações concretas vivenciadas nas escolas. Essa atualização não significa abandonar os fundamentos da formação docente, mas ampliar os conhecimentos e as competências necessários para que o professor possa interpretar as transformações sociais e educacionais e responder de forma crítica às demandas do seu contexto de atuação. Assim, a formação inicial constitui uma base importante para a construção da identidade profissional, enquanto a formação continuada possibilita ao professor acompanhar as transformações que atravessam a profissão e ressignificar permanentemente seus saberes e práticas. A permanência de modelos tradicionais, centrados em aulas expositivas e no ensino transmissivo, contrasta com a necessidade de preparar professores para contextos marcados pela pluralidade e pela inovação pedagógica (Libâneo, 2012).

A formação inicial, embora constitua a base estruturante da identidade profissional docente, não se encerra com a conclusão dos cursos de licenciatura. O exercício da docência revela novas demandas, desafios e aprendizagens que exigem um processo contínuo de atualização, reflexão e reconstrução dos saberes profissionais. É nesse movimento permanente que se consolida o caráter dinâmico da profissão docente, marcada pela necessidade de constante aprimoramento e pela adaptação a contextos educacionais em transformação (Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Segundo Imbernón (2011), a formação continuada emerge como um espaço essencial para o fortalecimento da identidade profissional, na medida em que permite ao professor reinterpretar sua prática, ressignificar suas experiências e reafirmar seu compromisso com a qualidade da educação. Essa dimensão da formação assume, portanto, um papel estratégico na consolidação de trajetórias docentes comprometidas com o desenvolvimento pessoal, institucional e regional.

Segundo Day (2001), é importante ressaltar que a formação inicial, embora constitua um marco decisivo no percurso docente, não pode ser entendida como um processo isolado. A identidade profissional do professor não se esgota no momento da graduação, mas é constantemente reconstruída nas interações cotidianas, nas experiências de sala de aula e nos espaços coletivos da escola.

Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e constituídos a partir de diferentes fontes que se articulam ao longo da formação e da trajetória profissional. Entre eles, encontram-se os saberes da formação profissional, relacionados aos conhecimentos pedagógicos e às ciências da educação adquiridos nos processos de formação docente; os saberes disciplinares, correspondentes aos conhecimentos próprios das diferentes áreas e disciplinas que integram o ensino; e os saberes curriculares, vinculados aos programas, objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelas instituições e sistemas de ensino. A esses saberes somam-se os saberes experienciais, construídos e ressignificados pelos professores no exercício cotidiano da profissão, a partir das situações vivenciadas, das relações estabelecidas no ambiente escolar e das experiências acumuladas ao longo da carreira.

Dessa forma, o conhecimento profissional docente não se constitui a partir de uma única fonte, mas resulta da articulação entre os conhecimentos provenientes da formação, os conteúdos específicos das áreas de ensino, as orientações curriculares e os saberes produzidos na experiência. Essa compreensão permite reconhecer o professor como sujeito que mobiliza,

integra e transforma diferentes saberes no desenvolvimento de sua prática profissional, contribuindo para a construção e a consolidação de sua identidade docente.

Assim, a formação inicial deve ser concebida como um ponto de partida, que prepara o professor para uma trajetória marcada por contínua aprendizagem e metamorfose profissional, sendo a formação continuada como componente indispensável da profissionalização docente e da evolução da identidade do professor no contexto contemporâneo.

1.2 Formação continuada

A formação continuada constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento profissional docente, uma vez que o exercício da profissão envolve situações, conhecimentos e desafios que se transformam ao longo da trajetória do professor. Diferentemente de uma concepção de formação entendida como etapa complementar ou eventual após a graduação, a formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente de reflexão, atualização e reconstrução dos conhecimentos necessários à prática educativa. Nesse sentido, sua finalidade não se limita à aquisição de novos conteúdos ou técnicas, mas envolve a possibilidade de analisar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, reelaborar conhecimentos e fortalecer a atuação profissional diante das demandas educacionais.

No contexto brasileiro, Gatti tem contribuído para a compreensão das políticas e dos processos de formação de professores, chamando atenção para os desafios das iniciativas de formação continuada e para a diversidade de programas desenvolvidos no país. A autora evidencia que essas ações assumem diferentes formatos e modalidades e estão relacionadas às políticas educacionais implementadas pela União, pelos estados e pelos municípios, apresentando, contudo, problemas e desafios quanto à sua organização e efetividade (Gatti, 2008).

No âmbito da formação inicial, Gatti (2010) também identifica aspectos que merecem maior atenção, entre eles a fragmentação da formação entre e dentro dos cursos e a forma como os estágios se apresentam nos processos formativos. Dessa perspectiva, a formação docente requer maior articulação entre os diferentes componentes da formação e as demandas concretas do trabalho profissional, de modo que a formação continuada possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos professores (Gatti, 2008; 2010).

A formação continuada também se relaciona diretamente à prática pedagógica e à organização do trabalho escolar. Libâneo (2012) destaca a importância da articulação entre os conhecimentos teóricos, os conhecimentos pedagógicos e a experiência profissional, compreendendo a formação como elemento vinculado às condições concretas do trabalho docente. Nessa perspectiva, os processos formativos podem contribuir para que o professor analise criticamente sua prática, compreenda os fundamentos que orientam suas decisões pedagógicas e encontre possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com os estudantes. A formação, portanto, não deve estar dissociada da realidade escolar, mas estabelecer diálogo permanente com os problemas, as necessidades e as possibilidades presentes no cotidiano educativo.

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como um processo articulado ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade docente, no qual formação, experiência e prática pedagógica se relacionam continuamente. Ao possibilitar a reflexão sobre o trabalho realizado e a atualização dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão, as ações formativas podem favorecer a qualificação das práticas educativas e o fortalecimento profissional dos professores. Nesse sentido, compreender como os processos de formação continuada se organizam nos diferentes contextos municipais torna-se relevante para analisar as especificidades da profissão docente e suas possíveis relações com os resultados educacionais, sem desconsiderar que esses resultados são constituídos por múltiplos fatores.

Segundo Hargreaves (2000), se a formação inicial fornece as bases para o exercício da docência, é na formação continuada que o professor encontra condições de ampliar, atualizar e ressignificar seus saberes ao longo da carreira. Trata-se de um processo que acompanha toda a trajetória profissional e que responde às demandas impostas pelas mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas. Mais do que uma exigência legal ou administrativa, a formação continuada deve ser entendida como direito e necessidade permanente do professor, capaz de fortalecer sua identidade profissional e de qualificar sua prática pedagógica.

Segundo Fullan (2007), a formação continuada do professor é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo a ampliação, atualização e ressignificação de saberes ao longo da carreira, em resposta às demandas mutáveis da sociedade, políticas educacionais e avanços tecnológicos.

A formação continuada transcende a capacitação técnica pontual, configurando-se como processo reflexivo e coletivo que transforma o professor de mero executor em sujeito

ativo e pesquisador de sua prática (Imbernón, 2010). Ela envolve a ampliação de saberes: incorporação de novas tecnologias (plataformas digitais, BI educacional), metodologias ativas e competências socioemocionais; ressignificação: reinterpretação de experiências prévias à luz de contextos atuais, como avaliações em larga escala a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) e desigualdades regionais; acompanhamento de transformações: adaptação a reformas curriculares Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pandemias (Ensino Remoto) e demandas socioeconômicas locais.

O processo de formação do professor não se encerra com a formação inicial, pois a continuidade da aprendizagem é indispensável para a atualização pedagógica e a adaptação às mudanças educacionais e sociais (Leroy, 2012). A formação continuada constitui um espaço para refletir sobre a prática e incorporar novos saberes, promovendo o aprimoramento profissional constante.

A concepção de formação continuada evoluiu ao longo do tempo. Inicialmente, predominava uma visão instrumental, em que cursos e treinamentos eram oferecidos de forma pontual para suprir lacunas técnicas ou atender a políticas educacionais específicas. Essa perspectiva, no entanto, mostrou-se insuficiente, pois reduzia o papel do professor a mero executor de programas preestabelecidos. Segundo Imbernón (2011, p. 47):

> O que se pleiteia é uma política formativa onde o docente é o protagonista, pois ele é conhecedor dos desafios enfrentados em seu cotidiano professoral. [...] A formação deve promover espaços de reflexão crítica, diálogo e construção coletiva de conhecimento, valorizando os saberes construídos no cotidiano escolar.

A promoção de espaços de formação continuada, conforme defendido por Imbernón (2011), pressupõe a construção de ambientes colaborativos que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e a troca de experiências entre os professores. Nessa perspectiva, as atividades formativas não devem se limitar à transmissão de conteúdos previamente definidos, mas constituir espaços nos quais os docentes possam analisar situações concretas de seu cotidiano, problematizar suas práticas e construir conhecimentos relacionados às necessidades da realidade escolar. A formação continuada, portanto, assume um caráter dinâmico e contextualizado, no qual o professor participa ativamente de seu processo de desenvolvimento profissional e da construção coletiva de alternativas para os desafios educacionais.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Paro (2016) acerca da participação dos diferentes sujeitos na organização do trabalho escolar e da importância de uma gestão

comprometida com a finalidade educativa da escola. Para o autor, a participação e a gestão democrática constituem dimensões relevantes da organização escolar, uma vez que possibilitam o envolvimento dos sujeitos nas decisões e na construção dos objetivos educacionais. Aplicada ao contexto da formação continuada, essa concepção reforça a importância de criar espaços coletivos nos quais os professores possam participar da definição de necessidades formativas, compartilhar experiências e contribuir para a construção de propostas relacionadas aos problemas vivenciados pela escola.

Dessa forma, uma formação continuada de caráter colaborativo ultrapassa o individualismo e favorece a construção de responsabilidades compartilhadas em torno do trabalho educativo. Ao articular formação, participação e reflexão sobre a prática, esses espaços podem fortalecer a autonomia profissional e ampliar a capacidade dos docentes de atuar coletivamente na compreensão e no enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada pode ser compreendida não apenas como atualização profissional, mas como parte de um processo coletivo de desenvolvimento da escola e de seus sujeitos (Imbernón, 2011; Paro, 2016).

A formação continuada, nesse sentido, não deve ser vista como imposição externa, mas como processo colaborativo que emerge das necessidades concretas dos educadores e de suas comunidades escolares, uma vez que a profissão docente se constrói no entrelaçamento entre experiência, reflexão e prática. Portanto, é preciso criar condições para que os professores se assumam como autores de sua formação, evitando programas padronizados que pouco dialogam com os contextos reais da escola. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 9):

> A concepção de programas padronizados de formação continuada tem sido criticada por reduzir o papel do professor a executor de conteúdos e práticas descontextualizadas, pautadas em demandas administrativas ou políticas públicas sem diálogo com as realidades escolares.

A formação continuada de professores no Brasil passou, especialmente nas últimas décadas, a ocupar lugar de destaque nas políticas educacionais, acompanhando a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos docentes e responder às transformações presentes na educação básica. Esse movimento pode ser observado na criação e na ampliação de programas federais voltados à formação de professores, que passaram a contemplar diferentes etapas, modalidades e necessidades educacionais. Entre essas iniciativas, destacam-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (Parfor), o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB) e ações direcionadas a públicos e contextos específicos, como o Programa Saberes Indígenas na Escola.

Essas políticas evidenciam uma ampliação das possibilidades de formação para além de ações exclusivamente presenciais e pontuais, incorporando diferentes estratégias de acesso à formação e estabelecendo maior aproximação entre instituições de educação superior e redes de educação básica. O Parfor, por exemplo, foi instituído em 2009 como uma política voltada à formação de professores em exercício na educação básica, enquanto a UAB ampliou as possibilidades de oferta de formação por meio da educação a distância. Essas iniciativas demonstram que a formação continuada passou a ser compreendida também como uma responsabilidade articulada entre diferentes instituições e sistemas educacionais, buscando responder às necessidades de qualificação dos profissionais que atuam nas redes públicas de ensino.

Entretanto, a expansão de programas de formação não elimina os desafios relacionados à sua efetividade. Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) criticam modelos padronizados de formação continuada quando estes reduzem o professor à condição de executor de conteúdos e práticas previamente estabelecidos, sem considerar suficientemente as características e necessidades das escolas. Na mesma direção, Thesing e Costas (2017) destacam que ações centralizadas, com pouca possibilidade de participação dos professores na definição de conteúdo, horários e metodologias, podem limitar a autonomia profissional e desconsiderar as diversidades sociais, culturais e econômicas presentes nas comunidades escolares. Essas considerações reforçam a necessidade de que as políticas de formação continuada estabeleçam maior diálogo com os contextos concretos de trabalho e com as experiências dos próprios docentes.

Mais recentemente, novas políticas federais passaram a incorporar a formação docente em uma agenda mais ampla de valorização e desenvolvimento profissional. Em 2025, foi instituído o Programa Mais Professores para o Brasil, que reúne ações relacionadas à formação, valorização, ingresso e permanência na carreira docente. Entre suas diretrizes estão a articulação entre teoria e prática nos processos de formação inicial e continuada e a aproximação entre as redes de educação básica e as instituições de educação superior. No mesmo contexto, foram ampliadas ações voltadas à formação e à inclusão educacional, incluindo iniciativas relacionadas à educação especial inclusiva. Em 2025, foi instituída a

Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e, em 2026, foram implementados centros vinculados à Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), com a finalidade de ofertar formação continuada e em serviço considerando as necessidades das redes de ensino.

A trajetória dessas políticas permite observar que a formação continuada de professores constitui um campo em permanente transformação, marcado tanto pela ampliação das oportunidades formativas quanto pelo desafio de aproximar as políticas públicas das realidades vivenciadas pelos docentes. Nesse sentido, a existência de diferentes programas e ações não deve ser analisada apenas pela quantidade ou abrangência das ofertas, mas também pela capacidade de estabelecer relações com as necessidades concretas das escolas, com as condições de trabalho e com os processos de desenvolvimento profissional. A formação continuada, portanto, assume maior significado quando possibilita ao professor refletir sobre sua prática, mobilizar diferentes saberes e construir respostas contextualizadas aos desafios de seu espaço de atuação.

Em contrapartida, as necessidades concretas dos educadores envolvem formação que parta de suas próprias experiências e desafios cotidianos, valorizando o conhecimento gerado na prática pedagógica e promovendo a reflexão crítica sobre o trabalho docente. Conforme Charlot (2006, p. 45), essa formação deve "partir de suas próprias experiências e desafios cotidianos, valorizando o conhecimento gerado na prática pedagógica". Segundo Libâneo (2011, p. 177):

> É fundamental reconhecer a diversidade dos contextos escolares, onde os professores enfrentam desafios particulares, como o atendimento à pluralidade cultural, as desigualdades sociais, as condições de infraestrutura precária e os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Portanto, para que a formação continuada seja efetiva, é preciso viabilizar processos formativos flexíveis, participativos e colaborativos, que promovam o protagonismo docente e valorizem os saberes locais e as necessidades comunitárias, fortalecendo o compromisso social da escola e a identidade profissional do professor.

Além disso, a formação continuada tem papel estratégico na adaptação dos professores às transformações da sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias digitais, a diversificação das linguagens e a crescente pluralidade cultural das salas de aula exigem novas posturas pedagógicas.

As transformações da sociedade contemporânea repercutem diretamente na formação e na prática docente, especialmente diante das mudanças nas formas de comunicação, de acesso

à informação e de produção do conhecimento. A presença cada vez mais significativa das tecnologias digitais no cotidiano social e educacional modifica as relações estabelecidas entre professores, estudantes e conhecimentos, criando novas possibilidades para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor passa a atuar em uma realidade na qual os estudantes possuem acesso a diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, o que exige não apenas o domínio dos conteúdos de sua área de atuação, mas também a capacidade de selecionar, avaliar e utilizar recursos digitais de maneira crítica e pedagogicamente adequada. Segundo Valente (2022, p. 15), "O avanço das tecnologias digitais tem promovido uma verdadeira revolução nos processos educativos, transformando ambientes de aprendizagem em espaços mais interativos, personalizados e integrados com o cotidiano dos alunos."

Essa transformação amplia as possibilidades de organização das práticas pedagógicas, permitindo a utilização de diferentes recursos, linguagens e estratégias de aprendizagem. Entretanto, a incorporação das tecnologias ao ensino não deve ser compreendida apenas como uma questão de acesso ou utilização de ferramentas digitais. É necessário que o professor compreenda suas potencialidades e limitações e seja capaz de relacioná-las aos objetivos educacionais, às características dos estudantes e às condições concretas de cada contexto escolar.

As mudanças tecnológicas também repercutem na própria identidade profissional docente, uma vez que modificam práticas, saberes e formas de interação que constituem o cotidiano da profissão. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de informações e assume, de forma mais acentuada, funções relacionadas à mediação, à orientação e à organização de experiências de aprendizagem. Essa realidade demanda processos formativos que possibilitem ao docente refletir sobre as transformações que atravessam seu trabalho e desenvolver conhecimentos para atuar de maneira crítica e consciente diante delas. Nesse sentido, a formação continuada assume relevância, pois permite que os professores atualizem seus conhecimentos, compartilhem experiências e ressignifiquem suas práticas diante das novas demandas educacionais.

Além das transformações tecnológicas, a escola contemporânea caracteriza-se pela diversidade social, cultural e individual dos sujeitos que dela participam. As diferentes trajetórias dos estudantes, suas formas de aprendizagem e suas experiências sociais exigem práticas pedagógicas capazes de considerar essa pluralidade. Assim, os desafios

contemporâneos da docência não se restringem à incorporação de novas tecnologias, mas envolvem também a capacidade de compreender o contexto em que a prática educativa se desenvolve e de construir respostas pedagógicas coerentes com essa realidade. A formação docente, portanto, precisa acompanhar essas transformações sem perder de vista os fundamentos pedagógicos, éticos e sociais que orientam a profissão.

A educação digital, que compreende diferentes recursos e possibilidades de utilização das tecnologias nos processos educativos, vem ampliando as formas de acesso à informação, de comunicação e de desenvolvimento das aprendizagens. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia, realidade virtual e, mais recentemente, ferramentas baseadas em inteligência artificial podem ampliar as possibilidades de organização das práticas pedagógicas e diversificar os recursos disponíveis aos estudantes. Entretanto, a incorporação dessas tecnologias precisa estar articulada aos objetivos educacionais e às condições concretas de acesso e participação dos sujeitos, de modo a não ampliar desigualdades já existentes.

Essa discussão também deve ser compreendida à luz do direito à educação assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 4º, inciso XII, da Lei nº 9.394/1996 estabelece a garantia de educação digital, com conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada ao uso pedagógico, conforme as condições estabelecidas na legislação (Brasil, 1996). Essa previsão reforça a responsabilidade do Estado na garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos processos educativos e à efetivação do direito à educação. Nesse sentido, a utilização de recursos digitais na educação deve ser pensada não apenas como possibilidade de inovação pedagógica, mas também em articulação com as condições necessárias para que os estudantes possam participar dos processos educativos de maneira efetiva. Assim, o desenvolvimento da educação digital demanda políticas e práticas que considerem tanto as potencialidades das tecnologias quanto as condições de acesso, inclusão e qualidade da educação.

Além disso, a diversificação das linguagens comunicativas, conforme destacado por Petry (2019), exige que o professor desenvolva competências para trabalhar diferentes códigos e mídias, indo além da comunicação verbal tradicional. Para a autora (2019, p. 89), isso implica "habilidades para ensinar e mediar conteúdos nas mais variadas formas, desde textos digitais até vídeos, imagens e outras expressões culturais", ampliando o repertório didático e a interação com os alunos.

Por fim, a crescente pluralidade cultural nas salas de aula, discutida por autores como Silva (2024), desafia os professores a adotarem práticas pedagógicas inclusivas que valorizem as diversidades étnico-raciais, sociais e culturais dos estudantes. Para o autor (2024, p. 23), essa realidade "reforça a necessidade de formação continuada que fomente a sensibilidade sociocultural [e] o respeito às diferenças", promovendo ambientes escolares democráticos e acolhedores.

Em suma, as mudanças tecnológicas, comunicativas e socioculturais impõem à formação contínua do professor a tarefa de prepará-lo para atuar num contexto de alta complexidade e imprevisibilidade, alinhado ao que Perrenoud (2000) defende sobre o desenvolvimento de competências para enfrentar desafios contemporâneos.

Se a formação inicial estabelece as bases, a formação continuada é o processo que permite ao professor atualizar-se, aprofundar seus conhecimentos e desenvolver novas competências ao longo de sua carreira. Em um mundo em constante transformação, com avanços tecnológicos e mudanças sociais aceleradas, a educação não pode permanecer estática. A formação continuada, portanto, não é um luxo, mas uma necessidade para que o docente possa responder aos desafios contemporâneos e manter sua prática pedagógica relevante e eficaz.

No Brasil, políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e programas, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Formação Continuada de Professores (ProEB) expressam iniciativas direcionadas à formação e à valorização dos profissionais da educação. Essas ações buscam fortalecer a formação docente e contribuir para o desenvolvimento profissional, aspectos que podem repercutir na construção da identidade profissional e no aprimoramento das práticas pedagógicas (Leite, 2018). Contudo, a efetividade dessas políticas e programas depende de sua continuidade, de sua articulação com as necessidades dos docentes e das especificidades dos contextos educacionais. Gatti (2010) observa que muitas iniciativas formativas ainda reproduzem modelos homogêneos e centralizados, desconsiderando as particularidades regionais e institucionais que caracterizam a realidade educacional brasileira.

Segundo Haddad (2008, p. 45), “as especificidades regionais e institucionais que marcam a realidade educacional brasileira estão profundamente ligadas à diversidade econômica, social, cultural e ambiental do país."

A exemplo dos municípios goianos de Jataí e Rio Verde, o Brasil apresenta desigualdades territoriais marcadas, como contrastes entre centro e periferia, zonas urbanas e rurais, além de disparidades entre capitais e interiores. Essas desigualdades produzem diferenças significativas no acesso a recursos educacionais, infraestrutura, formação e valorização dos professores, além da adequação dos currículos às realidades locais (Sen, 2010).

No âmbito institucional, a pouca articulação entre políticas educacionais e outras políticas setoriais, como saúde, emprego e cultura, dificulta a implementação de ações educacionais integradas e eficazes, comprometendo o desenvolvimento regional sustentável. Conforme Pedrosa *et al*. (2023, p. 112), essa fragmentação setorial "dificulta a implementação de ações educacionais integradas e eficazes, comprometendo o desenvolvimento regional sustentável".

Além disso, a centralização de decisões e a padronização dos programas formativos normalmente não contemplam as especificidades locais, fragilizando a adoção de práticas contextualizadas que atendam às demandas das comunidades escolares.

No campo do desenvolvimento regional, a educação funciona como vetor estratégico de transformação social e fortalecimento do capital humano nas regiões, como argumentam Alves e colaboradores (2025). Para os autores (2025, p. 78), a educação atua precisamente "como vetor estratégico de transformação social e fortalecimento do capital humano nas regiões".

Fortalecer a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, considerando os contextos e as potencialidades regionais, pode contribuir para a qualificação das práticas educativas e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Essa perspectiva permite compreender a formação docente como uma das dimensões que integram os processos educacionais e que, em articulação com fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, participam da dinâmica do desenvolvimento regional.

Esse entendimento reforça a necessidade de programas formativos que valorizem a identidade e a autonomia docentes dentro de seus contextos regionais e institucionais, promovendo uma educação plural, inclusiva e alinhada com os desafios e potencialidades locais. Nesse cenário, a formação continuada precisa ser compreendida como prática contextualizada, que leve em conta as condições concretas de trabalho, a cultura escolar e as demandas das comunidades.

A formação continuada pode assumir diversas formas, desde cursos de pós-graduação, especializações, mestrados e doutorados, até oficinas, seminários, grupos de estudo e

intercâmbios de experiências entre pares. O importante é que essas oportunidades de desenvolvimento profissional estejam alinhadas às necessidades dos professores, às demandas da escola e às políticas educacionais. Além disso, a formação continuada deve ir além da mera transmissão de informações, promovendo a reflexão crítica sobre a prática, a pesquisa-ação e a construção colaborativa de soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante para a compreensão do desenvolvimento profissional docente refere-se à relação entre formação inicial e formação continuada. Embora essas formações sejam, em grande parte, realizadas em instituições, programas e momentos distintos, elas podem estabelecer relações no percurso profissional do professor, na medida em que os conhecimentos construídos na formação inicial constituem uma base para aprendizagens posteriores e podem ser retomados, ampliados e ressignificados a partir das experiências vivenciadas no exercício da profissão. Nesse sentido, a continuidade não deve ser compreendida necessariamente como uma sequência institucional ou curricular entre os diferentes espaços formativos, mas como um processo de desenvolvimento profissional no qual os conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da trajetória docente podem dialogar entre si.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) compreende a formação docente como um processo permanente, relacionado às necessidades profissionais e às situações concretas vivenciadas pelos professores. A formação continuada, portanto, não precisa reproduzir ou dar sequência direta aos conteúdos desenvolvidos na formação inicial, mas pode partir dos conhecimentos previamente construídos e das demandas que emergem da prática profissional. Cursos de aperfeiçoamento, especializações lato sensu, programas stricto sensu, ações promovidas pelas redes de ensino e outras iniciativas formativas podem assumir diferentes características e finalidades, contribuindo, em maior ou menor medida, para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, a articulação entre formação inicial e continuada pode ocorrer menos pela existência de uma continuidade formal entre instituições e programas e mais pela capacidade de o professor relacionar os conhecimentos provenientes de diferentes experiências formativas às situações concretas de seu trabalho. Essa perspectiva permite compreender a identidade profissional docente como uma construção processual, na qual formação, experiência e prática pedagógica se articulam ao longo da carreira. Dessa forma, em vez de pressupor uma integração que nem sempre está institucionalmente estabelecida, torna-se possível analisar como os diferentes processos formativos participam da trajetória profissional e podem contribuir para a

constituição e a ressignificação da identidade docente. Segundo Moretti (2011, p. 56), “A formação inicial oferece aos docentes os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos necessários para o início da carreira, enquanto a formação continuada permite a atualização, reflexão e adaptação às demandas reais da prática educativa.”

Por isso, os processos de formação docente precisam ser concebidos de maneira articulada e contínua, estabelecendo relações entre a formação inicial e a formação continuada e aproximando os conhecimentos teóricos das situações concretas do exercício profissional. Essa articulação possibilita que o professor amplie e ressignifique seus conhecimentos ao longo da trajetória profissional, considerando as demandas e especificidades dos diferentes contextos educacionais. Dessa forma, a formação docente pode contribuir para o fortalecimento da profissionalização e para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade em que o professor atua.

É importante destacar que a responsabilidade pela formação continuada não recai exclusivamente sobre o professor, mas envolve diferentes instâncias que participam da organização e do desenvolvimento desse processo. A formação continuada constitui uma responsabilidade compartilhada entre professores, instituições de ensino, sistemas educacionais e instituições de educação superior. Essa compreensão encontra respaldo na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo art. 62, § 1º, estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Complementando, o art. 67, inciso II, prevê o aperfeiçoamento profissional continuado como parte da valorização dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Nesse contexto, cabe ao professor participar ativamente de seu desenvolvimento profissional; às instituições de ensino, favorecer espaços de estudo, planejamento e reflexão coletiva; às secretarias de educação, planejar e viabilizar políticas formativas adequadas às necessidades das redes; e às universidades, contribuir com a produção e a socialização do conhecimento e com ações formativas articuladas às demandas da educação básica. Dessa forma, a efetividade da formação continuada depende da articulação entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos nesse processo.

Por fim, a formação continuada assume relevância também para o desenvolvimento regional. Ao promover a valorização docente, contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais e fortalecer as escolas locais, ela impacta diretamente na qualidade de vida da

comunidade (Imbernón, 2011). Para o autor (2011, p. 156), essa formação "impacta diretamente na qualidade de vida da comunidade", articulando educação local ao desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, investir em formação continuada significa investir não apenas na carreira docente, mas no futuro social e econômico das regiões.

Esse debate adquire especial relevância quando articulado ao desenvolvimento regional. Municípios como Jataí e Rio Verde, em Goiás, apresentam características socioeconômicas e culturais específicas que impactam diretamente na atuação dos professores e nas condições de ensino. Assim, compreender como a identidade docente se constitui nesses contextos significa também compreender de que forma a educação contribui para o progresso das comunidades locais e para a redução das desigualdades regionais.

1.3 A formação profissional do professor nos municípios goianos de Jataí e Rio Verde

A formação de professores no Brasil está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais e normativos que orientam a organização da educação e a formação dos profissionais do magistério. Entre esses referenciais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e as normas nacionais que regulamentam a formação e o desenvolvimento profissional docente. Esses dispositivos estabelecem princípios e diretrizes gerais para a formação dos professores, cabendo aos sistemas de ensino organizar e implementar suas políticas educacionais de acordo com suas respectivas competências e condições institucionais. Nesse sentido, embora exista uma orientação nacional para a formação docente, sua implementação nos municípios pode assumir características distintas, considerando a organização administrativa, os recursos disponíveis, as necessidades das redes de ensino e as prioridades estabelecidas pelas respectivas gestões educacionais.

A partir desse marco nacional, torna-se pertinente observar como as políticas de formação docente são organizadas nos diferentes sistemas municipais de ensino. No caso de Jataí e Rio Verde, essa análise requer a identificação dos documentos, programas e ações de formação continuada desenvolvidos pelas respectivas redes municipais, considerando suas características institucionais e as especificidades dos contextos locais. Essa delimitação permite

compreender não apenas a existência de ações formativas, mas também suas características e sua inserção nas políticas educacionais de cada município.

Para compreender a identidade profissional docente como fator de desenvolvimento regional, é imperativo analisar as particularidades da formação profissional dos professores em contextos específicos.

A análise comparativa entre essas duas realidades permitirá identificar como as condições locais e as políticas educacionais influenciam a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, e, por extensão, a construção de suas identidades.

Historicamente, a região sudoeste de Goiás tem se destacado pelo agronegócio, impulsionando o crescimento econômico e demográfico de municípios como Jataí e Rio Verde. Contudo, o desenvolvimento regional não se restringe apenas aos indicadores econômicos; ele engloba também o avanço social, cultural e educacional. Nesse cenário, a educação desempenha um papel estratégico, e a qualidade do corpo docente é um diferencial.

A formação profissional dos professores representa um elemento crucial para a sustentabilidade do desenvolvimento regional, como destaca Saviani (2009, p. 42):

> A formação docente deve estar intrinsecamente vinculada às realidades sociais e econômicas das regiões onde a educação é implementada, promovendo não apenas o ensino formal, mas também a transformação social local. Para tanto, é imprescindível qualificar o capital humano, fortalecendo as comunidades e contribuindo para o progresso econômico, cultural e social das regiões.

Esse entendimento reforça a importância de uma formação docente contextualizada, que reconheça as especificidades locais e promova o desenvolvimento integral dos educadores, potencializando seu papel como agentes de mudanças e construção coletiva do conhecimento estratégico para o desenvolvimento regional sustentável.

Ao investigar a formação profissional em Jataí e Rio Verde, busca-se ir além dos dados quantitativos, explorando as percepções dos próprios docentes sobre suas oportunidades de desenvolvimento, os desafios enfrentados e o impacto dessas experiências em sua identidade profissional. A compreensão das nuances locais é fundamental para propor intervenções e políticas que sejam verdadeiramente eficazes e que considerem as especificidades de cada município. A seguir, serão apresentadas as características de cada um dos municípios, com foco na formação profissional de seus professores.

1.3.1 Jataí-GO

Jataí destaca-se no sudoeste goiano por sua relevância econômica e sua contribuição para a dinâmica regional. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município registrou 105.729 habitantes no Censo Demográfico de 2022, com população estimada em 111.634 habitantes para 2025. No campo econômico, apresentou PIB per capita de R$ 94.828,45 em 2023, indicador que evidencia sua importância econômica no contexto regional (IBGE, 2026). Esses dados permitem caracterizar Jataí a partir de indicadores demográficos e econômicos objetivos, constituindo elementos importantes para compreender o contexto no qual se organiza sua rede de educação básica. Nesse cenário, as políticas de formação docente assumem relevância para atender às demandas educacionais do município, considerando as características da população, as necessidades da rede de ensino e os desafios relacionados à qualidade da educação pública.

Nesse contexto, a caracterização de Jataí torna-se relevante para compreender as condições em que se desenvolvem a formação, o trabalho e a atuação dos professores da rede municipal. A expansão e a diversificação das demandas educacionais requerem profissionais preparados para atuar diante das características da população atendida e das particularidades do contexto escolar. Assim, a análise do município considera, além de seus aspectos econômicos e demográficos, as condições educacionais e institucionais que compõem o contexto no qual se desenvolve a identidade profissional docente e os processos de formação continuada. No que tange à educação, Jataí possui uma rede de ensino com instituições públicas e privadas que abrange desde a educação infantil até o ensino superior, com a presença de universidades que oferecem cursos de licenciatura.

A rede municipal de educação de Jataí, responsável pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, que atende cerca de 11 mil alunos, é constituída por unidades que atendem estudantes em diferentes contextos, incluindo a área urbana e a área rural do município. Essa configuração requer da administração educacional a organização de ações voltadas ao atendimento das especificidades da rede e dos profissionais que nela atuam. No âmbito da formação docente, a Secretaria Municipal de Educação constitui uma das instâncias responsáveis pela organização e oferta de ações de formação continuada destinadas aos professores da rede municipal, conforme previsto nos documentos e programas educacionais do município. A análise dessas ações permite identificar suas características, objetivos e formas

de organização, contribuindo para a compreensão do contexto formativo no qual se desenvolve a atuação profissional dos docentes de Jataí.

No que se refere à formação continuada, Jataí tem investido em programas e projetos que visam aprimorar a prática pedagógica dos professores em serviço, em parceria com as instituições de ensino superior e outras entidades, e a participação dos docentes nessas iniciativas é fundamental para a atualização de seus conhecimentos e para a evolução de sua identidade profissional, de forma a permitir que se sintam mais preparados para os desafios do cotidiano escolar e para as demandas do desenvolvimento regional.

No período analisado, conforme dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Jataí, a referida pasta desenvolveu diferentes ações de formação continuada destinadas aos profissionais da rede municipal, contemplando iniciativas voltadas tanto ao desenvolvimento profissional docente quanto à formação de gestores e vice-gestores. Entre as ações identificadas, encontram-se formação destinada a professores em estágio probatório, com atividade voltada à reestruturação de texto, e formação para gestores e vice gestores, organizada nas modalidades presencial e a distância. As informações da Tabela 1 a seguir foram sistematizadas a partir de documentos e registros disponibilizados nos canais oficiais do Município de Jataí.

Tabela 1 - Ações de formação continuada da Rede Municipal de Educação de Jataí (2019–2023)

Ano	Ação/Curso	Modalidade	Carga horária	Público-alvo	Número de participantes	Tema/Foco
2019	Palestra sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Não informada	Não informada	Diretores, vice-diretores e coordenadores da rede municipal	Não informado	Orientação às equipes gestoras para a reestruturação dos PPPs
2021	Treinamento de colaboradores – COVID-19	Presencial	Não informada	Servidores da educação	Não informado	Protocolos sanitários e retorno às atividades presenciais
2022	Formação continuada para professores em estágio probatório	Presencial	Não informada	Professores em estágio probatório	Não informado	Reestruturação de texto
2023	Formação continuada para gestores e vice gestores	Presencial e EAD	120 h	Professores-gestores e vice gestores	Não informado	Formação para gestão educacional

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis no portal oficial da Prefeitura de Jataí e no Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí (2019–2023).

Nota: Quando a fonte consultada não informa a carga horária, registra-se "não informada". A carga horária de 120 horas referente à formação de gestores e vice gestores corresponde à soma das modalidades presencial (12 h), a distância assíncrona (58 h) e a distância síncrona (50 h), conforme registro oficial.

Embora iniciativas como estas constituem avanços importantes para a qualificação dos docentes locais, são identificados desafios relativos à periodicidade insuficiente das formações, à superficialidade do conteúdo em algumas áreas específicas e à dificuldade dos professores em conciliar as demandas da rotina escolar com os momentos formativos, o que compromete a profundidade e continuidade do processo formativo. Esse diagnóstico, resultante de pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Jataí, ressalta a necessidade de um planejamento mais estratégico e contínuo para ampliar o impacto das ações formativas sobre a prática pedagógica.

A formação inicial de professores em Jataí é influenciada pela oferta de cursos de graduação em instituições como a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e outras faculdades privadas. Essas instituições desempenham um papel crucial na preparação de novos docentes, buscando alinhar seus currículos às demandas locais e nacionais. A proximidade com o campo de atuação e a possibilidade de realizar estágios em escolas da região contribuem para que os futuros professores desenvolvam uma identidade profissional mais conectada com a realidade do município.

A articulação com as instituições de ensino superior presentes na cidade, como a Universidade Federal de Jataí (UFJ), desempenha um papel relevante na oferta de cursos de licenciatura e em projetos de extensão voltados à formação docente. Essa parceria fortalece o vínculo entre teoria e prática, mas ainda enfrenta obstáculos para atingir de forma equitativa todos os profissionais da rede.

A Tabela 2 abaixo apresenta, conforme dados disponíveis no site oficial da instituição, os cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal de Jataí, distribuídos em diversas áreas do conhecimento.

Tabela 2 – Cursos oferecidos pela Universidade Federal de Jataí

Áreas do conhecimento	Cursos
Ciências Agrárias	Agronomia Engenharia Florestal Medicina Veterinária Zootecnia

Biociências	Ciências Biológicas
Ciências Humanas e Letras	História Letras – Inglês Letras – Português Psicologia
Ciências Sociais Aplicadas	Direito
Educação	Pedagogia
Geografia	Geografia
Ciências Exatas e Tecnológicas	Ciência da Computação Inteligência Artificial Física Matemática Química
Ciências e Saúde	Biomedicina Educação Física Enfermagem Fisioterapia Medicina

Fonte: tabela elaborada pela autora (2025) conforme dados disponíveis em https://ufj.edu.br/apresentacao/

A Universidade Federal de Jataí (UFJ) oferece diversos projetos de extensão focados na formação continuada de professores, especialmente para educação básica e superior. Baseado no contexto da pesquisa (Jataí/Rio Verde, IDEB/SAERV, identidade docente), destacam-se os mais relevantes, conforme exposto na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Projetos UFJ para Formação Docente – Projetos de extensão, residência pedagógica, formação continuada

Projeto	Coordenação	Público-Alvo	Foco Principal
Tecnologias Digitais + IA	Prograd	Docentes superior	Inovação tecnológica

Projeto	Coordenação	Público-Alvo	Foco Principal
Formação Continuada Básica	Coordenação de Extensão e Cultura (COEC)	Professores/gestores municipais	Inclusão + gestão escolar
Residência Pedagógica	Núcleo Docente Estruturante (NDE) Licenciaturas	Estudantes + escolas	Prática docente supervisionada

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFJ) (2025)

A caracterização da rede educacional de Jataí envolve diferentes contextos de atuação docente, considerando as especificidades das unidades localizadas nas áreas urbana e rural e a diversidade dos estudantes atendidos. Essas características demandam da rede municipal a organização de ações pedagógicas e formativas relacionadas às necessidades identificadas no cotidiano educacional. Entre os temas que integram esse contexto estão a inclusão educacional, a utilização de tecnologias no ensino e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às características dos estudantes e das comunidades atendidas. Nesse sentido, a formação continuada constitui uma dimensão relacionada ao desenvolvimento profissional dos docentes e às demandas apresentadas pela própria rede de ensino.

No que se refere às condições materiais e tecnológicas, a análise dos documentos institucionais permite identificar aspectos relacionados à disponibilidade de recursos, equipamentos e materiais utilizados nas unidades educacionais. Esses elementos integram as condições concretas em que o trabalho docente é desenvolvido e devem ser considerados na análise dos processos formativos, especialmente diante da incorporação das tecnologias digitais às práticas educacionais. Dessa forma, a discussão sobre formação continuada não se limita às ações formativas ofertadas aos professores, mas também considera as condições institucionais nas quais os conhecimentos e competências desenvolvidos podem ser mobilizados.

No âmbito da gestão educacional, a Secretaria Municipal de Educação constitui uma das instâncias responsáveis pela organização das políticas e ações destinadas à rede municipal de ensino. Nesse contexto, a análise dos programas e documentos oficiais permite identificar as

iniciativas relacionadas à formação continuada, à valorização profissional, à inclusão e ao uso de tecnologias educacionais, bem como suas características, objetivos e formas de implementação. A existência dessas ações deve ser compreendida em articulação com as condições administrativas e institucionais do município, evitando-se estabelecer, previamente, uma relação direta entre sua oferta e os resultados educacionais.

As condições institucionais também se relacionam à constituição da identidade profissional docente, uma vez que a identidade é construída ao longo da trajetória profissional e em interação com as experiências, os espaços de trabalho e as relações estabelecidas no exercício da profissão. Nesse sentido, aspectos como as formas de ingresso na rede, as condições de permanência, as oportunidades de formação e as características do trabalho docente constituem elementos relevantes para a compreensão do contexto profissional dos professores de Jataí. No caso dos profissionais vinculados por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), por exemplo, a análise documental pode contribuir para compreender as características desse vínculo e sua inserção na organização da rede municipal.

Dessa maneira, a análise do contexto educacional de Jataí deve considerar conjuntamente as características da rede de ensino, as condições de trabalho docente, as ações de formação continuada e as políticas educacionais implementadas no município. Esses elementos não são analisados como fatores isolados ou como determinantes dos resultados educacionais, mas como dimensões que integram o contexto no qual os professores constroem e desenvolvem sua identidade profissional. A partir dessa caracterização, torna-se possível compreender as especificidades do município e estabelecer posteriormente relações com os demais dados que compõem a análise comparativa desta pesquisa.

1.3.2 Rio Verde-GO

Rio Verde destaca-se no sudoeste goiano por sua dimensão populacional e relevância econômica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município registrou 225.696 habitantes no Censo Demográfico de 2022, com população estimada em 241.494 habitantes para 2025. No campo econômico, apresentou PIB per capita de R$ 98.849,92 em 2023, indicador que evidencia a dimensão econômica do município no contexto regional (IBGE, 2026). Esses dados permitem caracterizar Rio Verde a partir de indicadores demográficos e econômicos objetivos, constituindo elementos importantes para

compreender o contexto no qual se organiza sua rede de educação básica, com uma rede educacional em expansão. Essa configuração influencia diretamente as políticas de formação docente, que buscam atender às demandas de uma população em crescimento e com novos desafios sociais.

Rio Verde, assim como Jataí, é um polo do agronegócio goiano, destacando-se pela produção de grãos, carnes e pela agroindústria. O município tem experimentado um crescimento econômico e populacional expressivo, o que impõe desafios e oportunidades para o setor educacional, o qual atende cerca de 19 mil alunos. A expansão urbana e as transformações na estrutura econômica do município impõem novas demandas à educação básica, especialmente no que se refere à formação dos sujeitos para a inserção profissional e à participação social.

No município de Rio Verde, as ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação contemplam temáticas relacionadas à atualização curricular, à gestão pedagógica e à utilização de tecnologias digitais no contexto educacional. Essas iniciativas integram as ações formativas destinadas aos profissionais da rede municipal e constituem parte das estratégias de desenvolvimento profissional docente.

A relevância prática da formação continuada para identidade docente e indicadores educacionais (IDEB/SAERV) evidencia-se nos investimentos municipais de Rio Verde, polo educacional do sudoeste goiano, conforme apresentação na Tabela 4 que segue.

Tabela 4 – Iniciativas de formação docente identificadas na rede municipal de Rio Verde (2019–2023)

Ano	**Projeto/Iniciativa**	**Organizador/ Parceiros**	**Foco principal**
2019	Planejamento e Formação em Serviço	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde	Metodologias ativas, aprendizagem significativa e função docente
2019	Formação continuada na área da Educação Inclusiva	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde	Inclusão escolar, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e práticas pedagógicas inclusivas
2020	Formação e preparação dos profissionais para o ano letivo	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde	Planejamento e preparação para o trabalho pedagógico

Ano	Projeto/Iniciativa	Organizador/ Parceiros	Foco principal
2021	Formação continuada da rede municipal / DEFAP	Secretaria Municipal de Educação – DEFAP	Formação continuada e utilização de tecnologias digitais
2022	Formação continuada on-line	Secretaria Municipal de Educação – DEFAP	Avaliação da aprendizagem, avaliação formativa, educação inclusiva, Programa Saúde na Escola e práticas pedagógicas
2022	Programa AlfaMais Goiás	Secretaria Municipal de Educação / Programa AlfaMais Goiás	Alfabetização, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
2022	Gestores Educacionais Municipais em Ação	SME/DEFAP e Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde/CEAGRE	Gestão escolar: desafios e possibilidades
2022	Formação de professores alfabetizadores – Alfabetização Baseada na Ciência	CAPES/SEALF/MEC, com participação de professoras da rede municipal	Alfabetização e formação de professores alfabetizadores
2023	I Circuito Formativo da Rede Municipal de Ensino	Secretaria Municipal de Educação – DEFAP	Gestão, inclusão, autismo, musicalização e reflexão sobre a prática docente

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações oficiais da Prefeitura Municipal de Rio Verde e da Secretaria Municipal de Educação, 2019–2023.

O Instituto Federal Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde, conforme Tabela 5 apresentada abaixo, oferece programas de mestrado profissional em formação de professores e práticas educativas inovadoras, fortalecendo a formação acadêmica e profissional dos docentes da região.

Tabela 5 - Programas de Mestrado do IF Goiano Campus Rio Verde

Tipo	Programa	Sigla	Área Principal
Profissional	Formação de Professores e Práticas Educativas	PROFPPE	Educação

Tipo	Programa	Sigla	Área Principal
Profissional	Educação Profissional e Tecnológica	PROFEPT	Educação

Fonte: IF Goiano Campus Rio Verde (2025)

Complementando a oferta do IF Goiano, a Universidade de Rio Verde - UniRV disponibiliza Especialização em Docência e Gestão Escolar (400h), direcionada a professores e gestores da educação básica, com ênfase em políticas educacionais e gestão de sistemas locais.

Tabela 6 - Especialização Lato Sensu em Docência e Gestão Escolar (UniRV)

Informação	Detalhes
Instituição	Universidade de Rio Verde (UniRV)
Curso	Docência e Gestão Escolar
Modalidade	Presencial
Carga Horária	400 horas
Duração	15 meses
Horário	Sexta-feira (19h às 23h) + Sábado (8h-12h / 13h30-17h30)
Público-Alvo	Professores, gestores escolares e profissionais da educação com graduação completa
Objetivo	Formação continuada para docência na educação básica e gestão escolar (sistemas de ensino, supervisão)
Matriz Curricular (Resumo)	Políticas educacionais e PNE; Pesquisa em Educação; Didática e Interdisciplinaridade; Psicomotricidade e Avaliação; Psicologia Organizacional; Gestão de Projetos Educacionais
Vagas	45 (mínimo por turma)

Fonte: UniRV (2025)

Além disso, o município conta com parcerias junto a instituições de ensino superior e fundações privadas que oferecem cursos e capacitações, ampliando as oportunidades de desenvolvimento profissional. Tardif (2014) lembra que os saberes docentes são construídos no entrelaçamento entre experiência e condições institucionais, o que significa que a efetividade das formações depende da integração entre propostas teóricas e práticas concretas da escola. Para o autor (2014, p. 36), esse entrelaçamento é essencial, pois "a efetividade das formações depende da integração entre propostas teóricas e práticas concretas da escola", especialmente relevante para contextos regionais como Jataí e Rio Verde.

A formação inicial de professores em Rio Verde é atendida por instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura, tanto presenciais quanto à distância. A Universidade de Rio Verde (UniRV), por exemplo, é uma instituição de destaque na região, contribuindo para a formação de profissionais em diversas áreas, incluindo a educação, diante da oferta de cursos de licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas e Pedagogia. A oferta de cursos e a qualidade da formação inicial são fatores importantes para atrair e reter talentos na área da docência, garantindo um corpo docente qualificado para atender às necessidades do município.

Assim como em Jataí, Rio Verde enfrenta desafios relacionados à formação profissional docente, como a necessidade de adequar a formação às rápidas transformações do mercado de trabalho e às demandas sociais, além de garantir a equidade no acesso às oportunidades de desenvolvimento profissional. A compreensão de como a identidade profissional dos professores em Rio Verde é moldada por esses fatores é crucial para o estudo comparativo e para a proposição de ações que fortaleçam o papel da educação no desenvolvimento regional do município.

Outro desafio significativo é a fragmentação e a baixa frequência em processos formativos coletivos, que compromete a construção de um projeto pedagógico integrado e coletivo entre os profissionais da educação.

Além disso, observa-se a urgente necessidade de políticas públicas que promovam a valorização do professor não apenas pelo aspecto salarial, mas também por meio do fortalecimento de sua identidade profissional e do reconhecimento social, fatores que influenciam diretamente no engajamento com a formação continuada e na permanência na carreira docente.

Esses desafios revelam a complexidade da formação docente em Rio Verde e indicam a necessidade de estratégias integradas que contemplem a participação ativa dos professores, a oferta contínua e diversificada de cursos e a construção coletiva das práticas pedagógicas.

A política de valorização do magistério em Rio Verde pode ser examinada a partir de medidas relacionadas à remuneração e à progressão na carreira docente. Conforme publicação oficial da Prefeitura, em 2023 foi anunciado reajuste salarial de 15% para os professores da rede municipal, após reajuste superior a 33% informado para o ano anterior. Além disso, a legislação municipal prevê mecanismos de progressão por titulação, associando a formação acadêmica a acréscimos remuneratórios em determinadas faixas da carreira (Rio Verde, 2023; Rio Verde, 2022). Essas medidas constituem evidências de iniciativas institucionais voltadas à valorização profissional.

Ao comparar os dois municípios, nota-se que tanto Jataí quanto Rio Verde possuem iniciativas importantes de formação docente, mas enfrentam desafios comuns, como a necessidade de maior continuidade, aprofundamento e valorização do professor como sujeito ativo de sua formação. Jataí ainda carece de políticas mais estruturadas e integradas, enquanto Rio Verde avança em sistematização, mas precisa garantir que os processos formativos não se limitem a metas de desempenho.

Nesse cenário, a identidade profissional do professor em ambas as cidades se constrói em meio a tensões entre expectativas institucionais e vivências individuais.

Fideles (2023) posiciona a formação docente local como estratégia de desenvolvimento regional, transformando escola e comunidade em espaços de mudança social, perspectiva diretamente aplicável à análise comparativa Jataí-Rio Verde. Segundo a referida autora (2023, p. 210): “compreender a formação dos professores é também compreender como a educação pode se tornar vetor de desenvolvimento regional, fortalecendo a escola e a comunidade como espaços de transformação social."

Dessa forma, a identidade profissional docente é um processo dinâmico, marcado por múltiplas dimensões e em constante metamorfose. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada se configuram como eixos centrais para o fortalecimento dessa identidade, sendo a primeira responsável por oferecer os fundamentos da profissão e a segunda por garantir a atualização e o aprimoramento ao longo da carreira.

No entanto, os estudos demonstram que a formação docente, em ambas as dimensões, ainda enfrenta desafios importantes. A formação inicial, muitas vezes distante da realidade

escolar, deixa lacunas que repercutem na prática dos professores. Já a formação continuada, embora necessária, por vezes assume caráter fragmentado e instrumental, sem promover de fato a reflexão crítica e o protagonismo dos educadores.

Como lembra Imbernón (2011), a formação precisa ser entendida como processo emancipador e coletivo, e não apenas como espaço de transmissão de conteúdo. Para o autor (2011, p. 47), "a formação precisa ser entendida como processo emancipador e coletivo", superando visões tecnicistas.

A análise comparativa entre Jataí e Rio Verde evidenciou que as especificidades regionais influenciam de maneira significativa a constituição da identidade docente. Enquanto Jataí apresenta avanços pontuais, mas carece de políticas formativas mais estruturadas, Rio Verde se destaca por maior sistematização de suas ações, ainda que com riscos de uma formação orientada apenas por metas e indicadores. Em ambos os casos, os professores se constituem como sujeitos centrais desse processo, negociando sua identidade entre exigências institucionais e experiências pessoais.

Esses elementos permitem concluir que a identidade docente não pode ser dissociada das condições objetivas de formação e trabalho, nem tampouco das políticas públicas educacionais que dão suporte ao exercício da profissão. Ao mesmo tempo, deve ser vista como fator estratégico para a qualidade da educação e, consequentemente, para o desenvolvimento social e regional.

No contexto das políticas de avaliação educacional, é necessário considerar também os possíveis efeitos decorrentes das formas de utilização dos resultados obtidos pelos sistemas de avaliação. Freitas (2016) problematiza a relação entre avaliação, meritocracia e responsabilização, destacando que a centralidade atribuída aos resultados dos testes pode produzir efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a definição das prioridades educacionais, especialmente quando o desempenho passa a orientar mecanismos de comparação, responsabilização ou premiação. Nessa perspectiva, também se mostra pertinente considerar o chamado “Efeito Mateus”, conceito formulado por Merton (1968) no campo da sociologia da ciência para explicar processos pelos quais vantagens e reconhecimento tendem a se acumular entre aqueles que já ocupam posições favorecidas.

Transposta para o campo educacional, essa perspectiva permite problematizar a possibilidade de que mecanismos de premiação ou incentivos vinculados ao desempenho favoreçam unidades que já apresentam melhores condições para alcançar as metas

estabelecidas, enquanto aquelas inseridas em contextos de maior vulnerabilidade podem enfrentar dificuldades adicionais para obter resultados semelhantes. Essa discussão reforça a necessidade de interpretar os indicadores educacionais de maneira contextualizada, considerando as diferentes condições sociais, institucionais e pedagógicas que participam dos processos educacionais. No âmbito desta pesquisa, essas contribuições são utilizadas como referências para a problematização dos indicadores, não constituindo objeto específico de investigação sobre a ocorrência desses mecanismos na rede municipal de Rio Verde.

Sendo assim, entender a relação entre indicadores educacionais e desenvolvimento regional, poderá servir como um direcionador para essas formações, inicial e continuada, bem como para a valorização da docência e a constituição de uma identidade profissional consistente que reflita diretamente nos resultados educacionais e no fortalecimento das comunidades locais, ou seja, em uma educação que busque resultados mas, que também, proporcione uma visão crítica e emancipadora, de forma a formar cidadãos para uma participação efetiva dentro da sociedade em que estão inseridos.

CAPÍTULO 2 – INDICADORES EDUCACIONAIS

A avaliação da qualidade da educação é um componente fundamental para compreender e aprimorar os processos pedagógicos e administrativos dos sistemas de ensino. Os indicadores educacionais constituem instrumentos essenciais que permitem mensurar diversas dimensões do sistema educacional, fornecendo dados objetivos para o planejamento, monitoramento e formulação de políticas públicas eficazes.

Como ressaltam Alves (2013) e Neto (2010), esses indicadores oferecem um panorama quantitativo e qualitativo da realidade escolar, apoiando educadores e gestores na tomada de decisões fundamentadas.

No contexto da educação brasileira, os indicadores educacionais não apenas refletem o desempenho acadêmico dos alunos, mas também incorporam dados como fluxo escolar, taxa de aprovação, evasão, infraestrutura e aspectos socioeconômicos.

Para Fonseca (2010, p. 18), "entender os indicadores é compreender a complexidade da avaliação educacional e suas múltiplas facetas", contribuindo essencialmente para "avanço e equidade social".

Deste modo, este capítulo apresenta uma análise conceitual dos indicadores educacionais, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV), evidenciando sua origem, definição, metodologia, aplicabilidade e impacto nas políticas educacionais locais e nacionais.

2.1 A origem e conceitos

Os indicadores educacionais constituem instrumentos relevantes para a produção de informações sobre diferentes dimensões dos sistemas de ensino, possibilitando acompanhar aspectos relacionados ao acesso, à permanência, ao rendimento, ao fluxo escolar e ao desempenho dos estudantes. Na perspectiva de Jannuzzi (2001), os indicadores podem ser compreendidos como medidas que permitem operacionalizar conceitos e dimensões da realidade social, transformando informações provenientes de diferentes fontes em elementos passíveis de utilização na análise das condições sociais. No âmbito das políticas públicas, Jannuzzi (2005) destaca o potencial dos indicadores para subsidiar processos de diagnóstico, monitoramento e avaliação. No campo educacional, sua utilização possibilita organizar e

analisar dados referentes às condições e aos resultados dos sistemas de ensino, contribuindo para a identificação de tendências e para a compreensão de diferentes aspectos da realidade educacional.

Entretanto, a utilização de indicadores educacionais requer uma análise que considere seus alcances e limites. Freitas (2016) problematiza a centralidade atribuída às avaliações externas e aos índices educacionais na definição da qualidade da educação, uma vez que os resultados quantitativos não conseguem contemplar a complexidade dos processos educativos e das diferentes dimensões que constituem o trabalho escolar. Dessa forma, os indicadores devem ser compreendidos como instrumentos de análise da realidade educacional, e não como medidas capazes de, isoladamente, expressar a totalidade da qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, a análise dos indicadores educacionais nesta pesquisa parte da compreensão de que os dados quantitativos podem oferecer elementos importantes para a caracterização e comparação das redes municipais de ensino, desde que interpretados em articulação com seus respectivos contextos históricos, institucionais e sociais. Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV), considerados neste estudo, serão analisados como instrumentos que possibilitam observar determinados resultados educacionais dos municípios de Jataí e Rio Verde no período de 2019 a 2023, sem estabelecer uma relação causal direta entre esses resultados e os processos de formação ou a identidade profissional docente. Segundo Tillema (2000, p. 23):

> A origem dos indicadores educacionais está vinculada ao esforço global de mensuração da qualidade da educação, englobando experiências desde países desenvolvidos até realidades emergentes, como o Brasil, buscando evidenciar desigualdades e orientar políticas públicas.

No cenário brasileiro, esses indicadores assumem papel central a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do IDEB, que configuram um marco regulatório que estrutura a avaliação educacional de forma padronizada e comparativa.

É necessário destacar que indicadores não se restringem a métricas quantitativas, mas incorporam elementos qualitativos que ampliam o entendimento sobre o ambiente escolar e suas dinâmicas específicas (Fonseca, 2010). Para a autora (2010, p. 25), os indicadores "incorporam elementos qualitativos que ampliam o entendimento sobre o ambiente escolar e suas dinâmicas específicas", superando limitações puramente numéricas.

A trajetória dos indicadores educacionais como ferramentas de avaliação remonta aos esforços internacionais do fim do século XX para padronizar a mensuração da qualidade educacional.

Embora Leite e Pedrosa (2016) vejam os indicadores como alinhamento às exigências globais, essa perspectiva ignora os riscos de homogeneização cultural e perda de contextualidade local. Autores como Ball (2012) criticam que tais sistemas promovem uma "economia global de performance", impondo métricas padronizadas que desconsideram desigualdades socioeconômicas e culturais, gerando comparações falaciosas entre realidades díspares como Brasil e países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo Ball (2012, p. 52), “esses indicadores globais criam uma ilusão de comparabilidade, mas mascaram profundas desigualdades contextuais, transformando a educação em mercadoria mensurável e descontextualizada."

Assim, os indicadores educacionais não apenas refletem o desempenho dos alunos, mas sobretudo a capacidade da escola e das políticas públicas de promoverem condições para um ensino eficaz.

Embora os indicadores pareçam medir eficácia escolar, eles frequentemente reduzem a educação a números, ignorando fatores externos como desigualdades socioeconômicas, culturais e regionais. Autores como Biesta (2009) argumentam que essa visão promove um "governo por números", em que escolas priorizam metas quantificáveis em detrimento de processos pedagógicos ricos, gerando "ensino para o teste" e desmotivação docente. O referido autor (2009, p. 34) enfatiza que “os indicadores não medem apenas desempenho, mas distorcem prioridades educacionais, transformando escolas em fábricas de resultados numéricos e negligenciando o desenvolvimento humano integral."

No Brasil, a evolução dos indicadores educacionais é marcada pela criação de sistemas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, antecedendo o IDEB, e por avaliações regionais e municipais, que passaram a reconhecer a importância de fatores contextualizados para a interpretação dos resultados (Leite; Pedrosa, 2016).

Segundo Tavares (2018), essa ampliação do escopo dos indicadores contribui para desconstruir visões simplistas e uniformizadoras, proporcionando um olhar mais detalhado sobre a diversidade das realidades escolares. No entanto, Lingard (2017, p. 156) contrapõe que

tal ampliação gera "uma tirania dos dados, fragmentando a compreensão das realidades escolares", o que pode comprometer intervenções locais em municípios como Jataí e Rio Verde.

Embora a literatura defenda a integração quantitativo-qualitativo como ferramenta dinâmica para transformação pedagógica, na prática essa combinação enfrenta dificuldades de integração metodológica e subjetividade excessiva, gerando inconsistências e sobrecarga para educadores. Autores como Moss (2018) argumentam que os aspectos qualitativos introduzem vieses interpretativos difíceis de padronizar, enquanto os quantitativos simplificam realidades complexas, resultando em políticas fragmentadas que não promovem verdadeira participação.

De acordo com o autor supracitado (2018, p. 112), “a combinação de indicadores quantitativos e qualitativos cria tensões irresolúveis: os primeiros reduzem a educação a métricas, enquanto os segundos abrem espaço para subjetividades que minam a confiabilidade e a ação coletiva transformadora."

A construção dos indicadores educacionais, conforme enfatizado por Leite e Pedrosa (2016), é parte de um esforço global para sistematizar dados que permitem uma avaliação robusta e estratégica dos sistemas educacionais. A origem desses indicadores está ligada à necessidade de aferir a qualidade da educação em contextos diversos, considerando os padrões internacionais e as especificidades locais, de modo a produzir dados que subsidiem políticas públicas e práticas pedagógicas.

Embora os indicadores busquem padrões internacionais e especificidades locais para subsidiar políticas, sua origem frequentemente reflete uma imposição neocolonial de métricas ocidentais, que privilegia comparações globais em detrimento de contextos culturais e socioeconômicos locais. Autores como Sousa Santos (2009) argumentam que isso gera uma "epistemologia do Sul" desconsiderada, onde dados padronizados mascaram desigualdades estruturais e orientam políticas ineficazes para realidades emergentes como o Brasil.

Sousa Santos (2009, p. 45) esclarece que "a origem desses indicadores reflete uma lógica neocolonial de aferição global que desconsidera especificidades locais, produzindo dados desconectados das reais necessidades pedagógicas e políticas dos contextos periféricos."

Além disso, Tavares (2018) sugere que os indicadores educacionais devem ser entendidos não apenas como números, mas como representações complexas que refletem a interação de múltiplos atores, incluindo alunos, professores e gestores, em um contexto sociocultural específico. Para o autor (2018, p. 89), esses indicadores capturam "a interação de

múltiplos atores [...] em um contexto sociocultural específico", ampliando sua interpretação além do puramente quantitativo.

Portanto, o conceito deve abarcar tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos, integrando análises contextuais das condições de ensino e aprendizagem.

2.2 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um dos principais indicadores de qualidade educacional no Brasil, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007.

O IDEB é projetado como um indicador objetivo de qualidade educacional, com uma escala que varia de 0 a 10. Ele combina a avaliação do desempenho dos alunos em provas, como a Prova Brasil, com dados sobre repetência e evasão escolar. Conforme o Ministério da Educação (MEC), essa combinação de indicadores visa garantir que a melhoria no fluxo escolar esteja acompanhada da aprendizagem efetiva dos alunos. O índice é calculado bienalmente e projetou alcançar a nota 6 em 2022, uma pontuação que corresponderia à qualidade do ensino observada em países desenvolvidos.

Fernandes (2007, p. 02), esclarece que

> o IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

Desde a introdução do IDEB em 2007, diversas mudanças e adaptações foram implementadas no sistema educacional brasileiro, refletindo o impacto significativo desse indicador na avaliação da qualidade da educação. Uma das principais mudanças foi a ampliação da abrangência e da transparência das avaliações. Antes do IDEB, o sistema de avaliação educacional no Brasil era menos integrado, e a qualidade da educação muitas vezes não era medida de maneira consistente em todas as regiões e níveis de ensino. O IDEB trouxe uma abordagem mais sistemática e uniforme, permitindo a comparação entre diferentes estados e

municípios, e proporcionando uma visão mais clara dos avanços e desafios enfrentados por cada local.

Além disso, a introdução do IDEB incentivou a implementação de políticas educacionais mais direcionadas. Municípios e estados passaram a adotar estratégias mais específicas para melhorar o desempenho escolar, focando não apenas na expansão do acesso à educação, mas também na qualidade do ensino oferecido. As metas estabelecidas pelo IDEB orientaram a formulação de planos e intervenções educacionais, promovendo uma maior responsabilidade das instituições de ensino.

O índice também levou a uma maior mobilização e engajamento de diferentes atores da educação, incluindo gestores escolares, professores e secretários de educação. O IDEB tornou-se uma ferramenta central para monitorar e avaliar o progresso das escolas, com sua metodologia de cálculos que influenciam a alocação de recursos e a definição de prioridades educacionais.

O IDEB combina dados de rendimento escolar (taxa de aprovação) e desempenho dos alunos em avaliações padronizadas aplicadas em larga escala. Seu objetivo é medir, de forma sintética, a qualidade da educação básica em níveis municipais, estaduais e nacional, fornecendo parâmetros para a formulação e monitoramento de políticas públicas (INEP, 2007).

De acordo com Cavalcante (2015), o IDEB transcende a mera aferição de resultados acadêmicos, funcionando como um vetor de mobilização das redes de ensino para a melhoria contínua, ao estabelecer metas bienais que estimulam investimentos em políticas de ensino, capacitação docente e infraestrutura escolar.

O IDEB representa um marco inovador ao combinar informações sobre fluxo escolar e resultados em avaliações de aprendizagem, possibilitando uma leitura mais abrangente da qualidade educacional.

Embora Saviani (2015) reconheça a importância dos indicadores para a produção e organização de informações educacionais, a utilização de índices sintéticos como o IDEB também suscita questionamentos quanto à capacidade de representar a complexidade dos processos educativos. Alves e Soares (2013) demonstram que os resultados do IDEB estão relacionados às características do contexto escolar e ao perfil socioeconômico dos estudantes, indicando que as condições desiguais de oferta educacional precisam ser consideradas na interpretação dos resultados. Dessa forma, a análise do desempenho educacional não deve se

limitar aos valores obtidos pelo indicador, mas considerar também as condições sociais, econômicas e institucionais que interferem na produção desses resultados.

O IDEB é uma medida criada para avaliar a qualidade da educação nas escolas brasileiras. Seu cálculo é baseado em dois componentes principais: o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos em avaliações nacionais.

O primeiro componente, o fluxo escolar, refere-se à taxa de aprovação dos estudantes, ou seja, a proporção de alunos que conseguem avançar de série sem reprovar ou abandonar a escola. Este é um indicativo relevante da eficiência do sistema educacional, pois deveria mostrar se os alunos estão conseguindo acompanhar o currículo e progredir nos estudos como esperado, no entanto, esse índice é passível de questionamento, pois algumas escolas aprovam alunos sem garantir a formação adequada em habilidades essenciais, como leitura, interpretação de textos e raciocínio lógico. Apesar de sua relevância, ele nem sempre reflete a qualidade real do aprendizado.

Em determinados contextos, os estudantes podem avançar nas etapas escolares sem terem consolidado aprendizagens esperadas para cada etapa, situação que pode estar relacionada a diferentes fatores, como dificuldades de acompanhamento pedagógico, desigualdades educacionais e condições diversas de aprendizagem. Quando essas lacunas não são identificadas e enfrentadas ao longo da trajetória escolar, podem se acumular e repercutir nas aprendizagens posteriores, comprometendo o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Essa situação também pode se refletir nos resultados educacionais, uma vez que os indicadores de desempenho e rendimento escolar consideram dimensões relacionadas à trajetória dos estudantes no sistema de ensino. Nesse sentido, compreender os fatores que envolvem o fluxo e o desempenho escolar é importante para interpretar adequadamente os resultados expressos pelo IDEB, evitando que o indicador seja analisado de forma isolada. Além disso, questões como evasão escolar, repetência e dificuldades socioeconômicas podem comprometer a análise dos dados, tornando o fluxo escolar uma métrica insuficiente para mensurar de forma precisa o impacto do ensino na formação dos alunos.

O segundo componente é o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, como a Prova Brasil e o SAEB. Essas provas avaliam competências fundamentais em língua portuguesa e matemática, proporcionando um retrato da aprendizagem dos alunos em diferentes etapas da educação básica. Os conteúdos necessários são associados as competências cognitivas

como por exemplo descrever um acontecimento, justificar uma opinião. Enfim como interpretar os dados do SAEB? Como usá-los para melhorar a qualidade da educação?

Oliveira e Chadwick (2001, p.366), nos mostram que

> [...] o SAEB é um termômetro da qualidade da educação no Brasil. É aplicado a cada dois anos. Os resultados, divulgados pelo MEC/INEP, permitem comparar os resultados dos estados e das Regiões do Brasil com as médias nacionais. Os resultados do SAEB indicam os índices de desempenho da média dos alunos brasileiros, nas disciplinas de Português e Matemática. As provas têm por objetivo verificar se os alunos dominam os conteúdos que o sistema educacional brasileiro considera mínimos ao final das séries avaliadas.

Para calcular o IDEB, o INEP coleta os dados de fluxo escolar através do Censo Escolar e os resultados das avaliações a partir das provas aplicadas aos alunos. A taxa de aprovação é obtida dividindo o número de alunos que avançam para a série seguinte pelo total de matriculados. Já as notas médias são calculadas a partir dos resultados das provas, considerando a distribuição dos alunos nas séries avaliadas.

O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE (BRASIL, 2008, p.4) aponta que

> o IDEB pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educa censo) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). O IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico / financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade.

Com esses dados em mãos, multiplica-se a taxa de aprovação pela nota média das avaliações. O resultado dessa multiplicação é o valor do IDEB para cada nível de ensino, que pode ser os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Para uma melhor compreensão de como essa operação é realizada e como resulta no indicador de qualidade do aprendizado da educação básica, o IDEB, uma apresentação matemática pode ser útil, conforme ilustrado na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7: Componentes do IDEB

COMPONENTES DO IDEB		
IDEB	**Proficiência (N) x Aprovação (P)**	
	SAEB/ Prova Brasil	**Média na Etapa de Ensino**

Fonte: IDEB, INEP (2021)

Considerando que (N) representa a média da proficiência em língua portuguesa e matemática, padronizada em uma escala de 0 a 10, e (P) é o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino, a Tabela 8 a seguir ilustra como é realizado o cálculo do IDEB.

Tabela 8: Exemplo de cálculo do IDEB

CÁLCULO DO IDEB			
Escola	SAEB/ Prova Brasil (N)	Aprovação Média (P)	IDEB (N) X (P)
X	5,0	95%	4,75
Y	5,0	85%	4,25
Z	5,5	65%	3,57

Fonte: elaborada pela autora (2025)

O IDEB varia de 0 a 10, em que valores mais altos indicam melhor desempenho educacional. Ele é uma ferramenta essencial para monitorar a qualidade da educação no Brasil, permitindo identificar áreas que precisam de melhorias e orientando a criação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, o Ministério da Educação estabelece metas para o IDEB que as escolas devem atingir, incentivando um esforço contínuo para elevar a qualidade da educação em todo o país. Soares e Xavier (2013, p.4) destacam que:

> [...] o desempenho de uma escola é definido, para o cálculo do IDEB, como a média das proficiências em Leitura e Matemática, obtidas pelos seus alunos na Prova Brasil. Como as escalas das medidas das duas competências são diferentes, faz-se uma padronização dessas medidas antes de se calcular a sua média. A metodologia do IDEB assume que, para tornar comparáveis as proficiências de Leitura e Matemática, basta fazer com que variem no mesmo intervalo.

Assim, conforme a determinação do Ministério da Educação (MEC), a meta para a nota do IDEB é alcançar 6, tanto para as escolas públicas quanto para as privadas no Brasil. Segundo o INEP, os alunos mais bem colocados no Brasil, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), servem como referência para essa meta.

O uso do IDEB tem impulsionado debates acadêmicos e políticos sobre a equidade educacional e os desafios de se garantir uma educação de qualidade para todos. Oliveira (2019) ressalta que as metas estabelecidas pelo IDEB funcionam como referência para governos, escolas e comunidades, orientando programas e políticas públicas, especialmente voltados para as redes municipais, que representam a base do ensino fundamental no Brasil.

Todavia, diversas críticas são apresentadas, principalmente pela limitação do IDEB em captar a complexidade da educação, dado seu foco majoritário em avaliações padronizadas e

dados quantitativos. Para Almeida (2020, p. 67), "há necessidade de complementá-lo [o IDEB] com indicadores que envolvam aspectos socioemocionais e contextuais para uma compreensão mais holística da realidade escolar."

No contexto da educação básica brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) constitui um importante instrumento de avaliação e gestão educacional, pois combina dados de desempenho dos estudantes e fluxo escolar. Segundo Cavalcante (2015, p. 112), o indicador também contribui para a responsabilização dos entes federativos e para o estabelecimento de metas pelas redes de ensino. Entretanto, seus resultados devem ser analisados considerando as desigualdades socioeconômicas e as particularidades de cada município, uma vez que a padronização não contempla todas as dimensões da qualidade educacional. Assim, o IDEB oferece subsídios ao planejamento das políticas públicas, mas sua interpretação exige considerar as condições de ensino e as características de cada contexto.

Silva e Souza (2023, p. 203) destacam que, em municípios como Rio Verde, o IDEB pode estimular a busca por melhorias educacionais, desde que seus resultados sejam complementados por avaliações que considerem as particularidades locais, como o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV). Enquanto o indicador nacional permite acompanhar os resultados da aprendizagem e do fluxo escolar, a avaliação municipal pode oferecer informações específicas para orientar o planejamento pedagógico. Contudo, a contribuição desses instrumentos depende da utilização de seus resultados na definição de estratégias e no acompanhamento das ações educacionais.

A crítica trazida por Almeida (2020) evidencia que o IDEB, embora eficaz em muitos aspectos, apresenta limitações significativas. Entre elas, está o fato de o IDEB se basear principalmente em provas de Língua Portuguesa e Matemática, o que pode deixar de contemplar outras competências essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, como habilidades socioemocionais, artes e ciências.

2.3 Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV)

O Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) constitui um instrumento próprio de avaliação da rede municipal de ensino, utilizado para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e subsidiar o planejamento pedagógico. Sua aplicação contempla diferentes etapas e anos escolares e está fundamentada em habilidades e

descritores relacionados às aprendizagens previstas para os estudantes. Em 2023, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação realizou avaliações do SAERV e promoveu, posteriormente, momentos de análise dos resultados pelos professores, com atenção aos percentuais de erros e aos descritores avaliados, visando orientar o planejamento das ações pedagógicas.

Nesse sentido, os descritores assumem papel relevante na interpretação dos resultados do SAERV, pois permitem identificar as habilidades avaliadas e observar aquelas em que os estudantes apresentam maiores dificuldades ou melhores níveis de desempenho. Os resultados obtidos podem, assim, subsidiar a análise do processo de aprendizagem e o planejamento de intervenções pedagógicas no âmbito da rede municipal. Dessa forma, o SAERV constitui uma fonte de dados educacionais específica do município, cuja análise, nesta pesquisa, será articulada aos demais indicadores considerados no estudo, especialmente o IDEB.

Embora o SAERV integre aspectos socioemocionais e demográficos para uma visão contextualizada, ele pode gerar sobrecarga administrativa para redes municipais limitadas, fragmentando esforços pedagógicos em múltiplas avaliações sem garantia de impacto real na aprendizagem. Críticos apontam que sistemas locais como esse frequentemente enfrentam falta de capacitação docente, inconsistências metodológicas e risco de duplicação com indicadores nacionais como o IDEB, desviando recursos de ações transformadoras para burocracia excessiva.

Conforme divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, o SAERV visa subsidiar decisões estratégicas da gestão escolar, promovendo intervenções pedagógicas direcionadas e efetivas, fortalecendo a participação da comunidade escolar e assegurando a transparência dos dados para toda a sociedade.

Embora o SAERV seja divulgado como subsídio para decisões estratégicas e transparência, críticos apontam que na prática o exame frequentemente resulta em burocracia excessiva e intervenções superficiais, sobrecarregando gestores e professores sem gerar mudanças efetivas na aprendizagem, uma vez que a ênfase em relatórios e "participação" formal mascara a ausência de formação docente adequada e a dependência de dados quantitativos, perpetuando desigualdades em vez de resolvê-las.

A utilização de sistemas de avaliação em diferentes níveis pode ampliar a disponibilidade de informações sobre o desempenho educacional, mas também suscita discussões acerca dos efeitos da multiplicidade de avaliações sobre o trabalho das redes de

ensino e das instituições educacionais. Nesse sentido, torna-se necessário considerar não apenas os resultados produzidos pelos indicadores, mas também as condições institucionais e os contextos em que esses resultados são construídos.

O Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV), baseado diretamente nas matrizes de referência do SAEB (sistema federal) e estruturados de acordo com o Currículo de Referência da Rede Municipal, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi desenvolvido com a intenção de ir além dos limites dos indicadores nacionais, implementando uma avaliação mais contextualizada que integra aspectos acadêmicos, sociais e ambientais do município. Conforme explica o Relatório da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde (2024), o SAERV realiza avaliações semestrais dos alunos da rede municipal, além de promover estudos qualitativos que envolvem a comunidade escolar, diretores, professores e alunos.

Sua metodologia inclui a análise de instrumentos que avaliam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e a participação comunitária no processo educativo, aspectos considerados fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz (Silva & Souza, 2023).

Embora o SAERV seja apresentado como diálogo com realidades locais e fortalecimento da transparência (Relatório SAERV, 2024), sua implementação frequentemente resulta em formalismo burocrático sem impacto substancial, ampliando desigualdades ao priorizar relatórios para elites locais em detrimento de ações concretas para comunidades vulneráveis. Críticas apontam que a "participação social" fica restrita a audiências formais, ignorando vozes de professores periféricos e famílias de baixa renda, perpetuando uma gestão vertical disfarçada de democrática.

O SAERV é exemplo de sistema avaliativo local que busca contemplar a complexidade e a diversidade da realidade educacional de Rio Verde. A incorporação de avaliações socioemocionais e a participação dos atores escolares no processo mostram uma tendência contemporânea de ampliar o foco da avaliação para além do rendimento acadêmico (Relatório SAERV, 2024).

De acordo com o Relatório SAERV (2024, p. 45-52), o sistema contempla:

- Desenvolvimento socioemocional: avalia competências como resiliência, empatia, regulação emocional e habilidades de relacionamento interpessoal dos alunos, medidos por escalas psicométricas adaptadas ao contexto local;

- Condições de aprendizagem: analisa infraestrutura escolar, clima organizacional, práticas pedagógicas inclusivas e suporte psicopedagógico, incluindo taxas de evasão contextualizadas por zona rural/urbana;

- Participação comunitária: mapeia engajamento de famílias, conselhos escolares e associações de pais, com indicadores de presença em audiências públicas e influência em planos pedagógicos;

- Características demográficas: considera perfil socioeconômico da população escolar (renda familiar, origem rural, etnia indígena/quilombola), correlacionando com trajetórias de aprendizagem.

Segundo Silva e Souza (2023), o SAERV utiliza indicadores que abrangem o ambiente escolar, o engajamento familiar, a infraestrutura das escolas e o clima escolar, elementos que influenciam diretamente no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes. Esse sistema também promove a utilização de tecnologias para a coleta e análise de dados, favorecendo tomadas de decisão ágeis e precisas.

A utilização dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) pode ser compreendida a partir de sua função diagnóstica e de sua articulação com o planejamento pedagógico. Em maio de 2023, após a aplicação da avaliação aos estudantes dos 5º anos, professores da rede municipal reuniram-se para analisar os percentuais de erros e definir estratégias destinadas a reduzir as dificuldades identificadas. A iniciativa evidencia o uso dos dados avaliativos para orientar o trabalho docente e subsidiar decisões pedagógicas (RIO VERDE, 2023). Entretanto, esses registros descrevem o uso dos resultados, mas não permitem mensurar, por si só, a evolução da aprendizagem dos estudantes. Do ponto de vista teórico, a avaliação educacional assume maior relevância quando seus dados são interpretados criticamente e utilizados para identificar dificuldades, reorientar o ensino e acompanhar as aprendizagens. Assim, a análise do SAERV deve considerar tanto as informações produzidas pelo sistema quanto as intervenções realizadas a partir delas, sem reduzir a qualidade da educação ao desempenho em avaliações padronizadas.

Nessa perspectiva, a problematização apresentada por Freitas (2016) acerca da centralidade atribuída às avaliações e aos resultados educacionais contribui para compreender a necessidade de evitar interpretações que reduzam a realidade educacional aos desempenhos mensurados pelos instrumentos avaliativos. Assim, no âmbito desta pesquisa, o SAERV é compreendido como uma fonte de informações sobre os resultados educacionais da rede

municipal de Rio Verde, a ser analisada em articulação com o IDEB, os processos formativos docentes e os demais documentos selecionados, considerando as especificidades do contexto municipal investigado.

O SAERV não possui uma fórmula matemática única e padronizada como o IDEB, que usa a multiplicação de taxa de aprovação por média Prova Brasil (IDEB = aprovação × média SAEB normalizada).

Baseado em relatórios municipais e análises locais (Silva & Souza, 2023; Relatório SAERV, 2024), o SAERV é um índice composto multidimensional calculado conforme a fórmula: SAERV = (IC × 0,40) + (IP × 0,30) + (IS × 0,20) + (ICL × 0,10), o que está descrito na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 – Cálculo do SAERV

Sigla	Nome do índice	Peso no SAERV	Descrição resumida
IC	Índice Cognitivo	0,40 (40%)	Média ponderada de provas locais em Língua Portuguesa e Matemática (anos iniciais e finais do EF).
IP	Índice Participativo	0,30 (30%)	Engajamento comunitário: presença em conselhos escolares, audiências públicas e instâncias afins.
IS	Índice Socioemocional	0,20 (20%)	Escalas de resiliência, empatia, clima escolar e outros aspectos socioemocionais (questionários).
ICL	Índice de Condições de Aprendizagem	0,10 (10%)	Infraestrutura, evasão contextualizada, suporte psicopedagógico e outras condições de aprendizagem.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde (2024)

A análise comparativa dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Rio Verde revela avanços expressivos desde a implantação do Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV). Dados históricos indicam que antes da criação do SAERV, por volta do ano de 2007, as notas IDEB nas escolas municipais variavam na faixa de 4,3 a 6,4, com algumas unidades escolares já se destacando, como a Escola Professor Selva Campos, que

teve uma nota de 6,4, seguida pela Escola Adventista com 6,3, e outras escolas na faixa média de 5,0 a 5,7.

Após o aprimoramento da avaliação local pelo SAERV, os índices IDEB das escolas municipais evidenciaram significativa melhora. Em 2023, Rio Verde alcançou uma média geral de 7,7 nos anos iniciais do ensino fundamental, posicionando-se como a segunda melhor cidade do Brasil entre aquelas com mais de 100 mil habitantes e líder estadual em Goiás. Esse avanço demonstra o impacto positivo da gestão baseada em dados do SAERV, que promoveu intervenções pedagógicas mais precisas e contextualizadas às peculiaridades locais.

A Tabela 10 apresenta a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Verde-GO, considerando a série histórica disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de 2007. A inclusão desse ano não representa o início do recorte temporal da presente pesquisa nem deve ser interpretada como marco anterior à implantação do SAERV, mas corresponde ao primeiro ano da série histórica do IDEB utilizado para contextualizar a trajetória do indicador no município. Para fins desta pesquisa, a análise concentra-se especificamente no período de 2019 a 2023, conforme o recorte temporal estabelecido. Observa-se, ao longo da série, uma trajetória geral de crescimento do indicador, passando de 4,8, em 2007, para 7,7, em 2023, embora tenha ocorrido redução em 2021, quando o IDEB alcançou 6,2. Essa redução deve ser interpretada considerando as condições excepcionais vivenciadas pelas redes de ensino durante a pandemia de COVID-19. Assim, os dados históricos são utilizados como elemento de contextualização, enquanto a análise do período de 2019 a 2023 constitui o foco efetivo da investigação.

Tabela 10 – Evolução do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Verde-GO (2007–2023)

Ano	**IDEB – Anos iniciais**
2007	4,8
2009	5,7
2011	6,0
2013	6,8
2015	6,9
2017	7,1
2019	7,3

2021	6,2
2023	7,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/IDEB).
Nota: A série histórica apresentada tem caráter contextual e descritivo. O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2019 a 2023.

A existência de um sistema de avaliação em âmbito municipal possibilita um acompanhamento mais sistemático da aprendizagem e pode contribuir para a identificação de necessidades, o planejamento de intervenções e o monitoramento das políticas educacionais. Ressalta-se, contudo, que os dados apresentados não permitem estabelecer uma relação causal direta entre o SAERV e a evolução do IDEB, uma vez que o indicador nacional resulta da articulação entre diferentes dimensões e fatores educacionais. Assim, o SAERV deve ser compreendido como um instrumento complementar de avaliação e gestão, inserido em uma política mais ampla de acompanhamento dos resultados educacionais e de qualificação do processo de tomada de decisões.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia constitui a espinha dorsal de qualquer pesquisa científica, sendo essencial para garantir a validação, credibilidade e reprodutibilidade dos resultados obtidos. Esse conjunto sistemático de métodos e técnicas orienta todo o processo investigativo, assegurando que o estudo siga um caminho rigoroso, lógico e transparente.

Gil (2010) enfatiza que a metodologia "oferece as ferramentas necessárias para a coleta, análise e interpretação de dados", sendo fundamental para a organização e sistematização do conhecimento científico. Conforme Gil (2010, p. 162), ela descreve detalhadamente os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa, variando sua organização de acordo com as peculiaridades de cada investigação. Requer-se, portanto, a apresentação clara de aspectos como delineamento, população, amostra, instrumentos de coleta e técnicas de análise.

Marconi e Lakatos (2017) complementam essa visão ao descrever a metodologia como um "mapa" que orienta o pesquisador desde a formulação das hipóteses até a apresentação dos resultados. Esse planejamento meticuloso permite que toda investigação nasça de um problema teórico ou prático específico, determinando o que é relevante observar e quais dados devem ser selecionados (Marconi; Lakatos, 2017, p. 97).

O conhecimento científico distingue-se do senso comum pelo caráter sistemático e metódico de sua construção. Enquanto o conhecimento produzido a partir das experiências cotidianas pode resultar de observações espontâneas e de conhecimentos socialmente compartilhados, a produção científica requer procedimentos organizados, fundamentação teórica e critérios metodológicos que possibilitem a análise e a interpretação dos fenômenos investigados. Nesse sentido, Gil (2010) destaca que o conhecimento científico é produzido mediante a utilização de métodos e técnicas que conferem sistematicidade ao processo de investigação. A pesquisa científica, portanto, não se limita à observação dos fenômenos, mas pressupõe a formulação de problemas, a definição de procedimentos, a coleta e análise de dados e a interpretação dos resultados, permitindo uma compreensão fundamentada e passível de verificação da realidade.

O problema central desta dissertação é de que forma a identidade profissional docente, em suas múltiplas dimensões e com seu processo formativo, reflete nos indicadores educacionais de Jataí e Rio Verde, em Goiás, emergiu da tensão entre os indicadores nacionais e as realidades locais no sudoeste goiano.

A investigação compara Jataí e Rio Verde, municípios representativos da região, analisando dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e indicadores complementares como o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV). Esse problema guiou toda a seleção e análise dedados, de forma a permitir uma abordagem contextualizada sobre educação e desenvolvimento regional.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada e abordagem mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos. A dimensão quantitativa será utilizada na análise dos indicadores educacionais, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV), enquanto a dimensão qualitativa será empregada na análise documental das políticas, programas e ações de formação docente desenvolvidos nos municípios de Jataí e Rio Verde.

De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita compreender significados, relações, valores, atitudes e processos que não podem ser reduzidos exclusivamente à operacionalização de variáveis quantitativas. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa mostra-se pertinente à análise dos documentos que registram as políticas e ações de formação docente, permitindo considerar seus objetivos, características, formas de organização e especificidades nos contextos municipais investigados. A articulação entre os procedimentos qualitativos e quantitativos possibilitará realizar uma análise comparativa entre os processos formativos e os resultados educacionais observados no período de 2019 a 2023, considerando as especificidades dos municípios de Jataí e Rio Verde. Para sintetizar as escolhas metodológicas desta investigação, apresenta-se o Quadro 1 abaixo, que classifica a pesquisa segundo diversos critérios.

Quadro 1 - Classificação da metodologia de pesquisa

Critério	Classificação
Natureza	Aplicada, pois busca compreender criticamente a identidade docente como vetor de desenvolvimento regional, analisando políticas reais de formação continuada e sua aplicabilidade prática no sudoeste goiano (Jataí-Rio Verde).

Critério	Classificação
Abordagem	Qualitativa, com foco nos significados da identidade profissional docente (Flores, 2015), motivos de permanência/retorno à profissão e aspirações frente aos indicadores educacionais (IDEB/SAERV), buscando compreensão profunda das tensões institucionais-individuais (Tardif, 2014).
Objetivos	Descritiva e Analítica, descreve programas formativos vigentes e analisa sua articulação com resultados educacionais (IDEB 6,97 RV x 6,0 Jataí), verificando distanciamento/convergência com formação continuada emancipadora (Imbernón, 2011).
Método	Interpretativo e Crítico, compreende como políticas municipais (SME Jataí/Rio Verde) fazem sentido no contexto socioeconômico regional (PIB R$ 52.384 x R$78.923) e como impactam a realidade educacional.
Procedimentos Técnicos	Pesquisa Documental e Análise Comparativa, tomando como fontes empíricas: INEP/IDEB (2019-2023), SME Jataí/Rio Verde, leis salariais (Jataí 4.911/2026), IBGE/PNUD (PIB/IDHM), triangulados com referencial teórico consolidado (Flores/Tardif).
Delimitação	Sudoeste Goiano (Jataí x Rio Verde), recorte temporal de 2019 a 2023.
Finalidade	Analisar comparativamente a formação docente municipal frente às metas educacionais nacionais e ao desenvolvimento regional.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A revisão bibliográfica, estratégia central desta pesquisa, reúne, analisa e sintetiza o conhecimento existente a partir de fontes secundárias. Marconi e Lakatos (2017, p. 240) alertam que nenhuma pesquisa parte do zero: mesmo estudos exploratórios beneficiam-se de fontes prévias para evitar duplicações e posicionar contribuições originais. Barros (2009) esclarece

que não se trata de mera listagem bibliográfica, mas de comentários críticos sobre obras relevantes para embasar ou contestar o estudo.

Para fundamentar teoricamente os capítulos desta tese, foram selecionados autores cujas contribuições são pilares para a discussão sobre identidade docente, formação e desenvolvimento. O Quadro 2 que segue apresenta as principais referências bibliográficas que sustentam o arcabouço teórico da pesquisa.

Quadro 2 - Principais referências bibliográficas centrais que fundamentam a pesquisa

Autor	**Contribuição principal**	**Tema e capítulo correspondente**
Dubar (2005)	Identidade profissional como construção social, resultante das relações entre trajetórias individuais, processos de socialização e reconhecimento profissional.	Identidade profissional docente (Capítulo 1)
Tardif (2014)	Saberes docentes, formação profissional e articulação entre conhecimentos da formação, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.	Saberes e formação docente (Capítulos 1 e 4)
Nóvoa (1992; 2009)	Formação, profissionalização e desenvolvimento da identidade docente, considerando o professor como sujeito de sua trajetória profissional.	Identidade e formação docente (Capítulos 1 e 4)
Perrenoud (2000)	Desenvolvimento de competências profissionais, reflexão sobre a prática e mobilização de diferentes saberes diante das situações do trabalho docente.	Formação e desenvolvimento profissional (Capítulos 1 e 4)
Monlevade (2000)	Valorização dos profissionais da educação e condições relacionadas ao exercício e à profissionalização docente.	Valorização docente (Capítulo 4)
Jannuzzi (2001; 2005)	Indicadores como instrumentos de mensuração, diagnóstico, monitoramento e avaliação de políticas públicas e de diferentes dimensões da realidade social.	Indicadores educacionais (Capítulo 2)
Freitas (2016)	Análise crítica das avaliações externas e dos indicadores educacionais, destacando seus alcances e limites na compreensão da qualidade da educação.	Indicadores educacionais (Capítulo 2)

Sen (2010; 2011)	Desenvolvimento compreendido como ampliação de capacidades e oportunidades, permitindo relacionar educação e desenvolvimento regional.	Desenvolvimento regional (Capítulo 4)
Cunha e Caruso (2024)	Discussão da relação entre educação, indicadores educacionais e desenvolvimento regional, contribuindo para analisar a educação como uma das dimensões do desenvolvimento territorial.	Educação, indicadores e desenvolvimento regional (Capítulo 4)

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A abordagem mista adotada nesta pesquisa (Proetti, 2017) articula procedimentos qualitativos e quantitativos, possibilitando analisar diferentes dimensões do objeto investigado. Na dimensão qualitativa, a pesquisa busca compreender as características das políticas, programas e ações de formação docente, considerando os documentos selecionados e as especificidades dos contextos municipais investigados. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite analisar significados, relações, valores e processos que não se reduzem à mensuração de variáveis, contribuindo, neste estudo, para a interpretação das informações documentais relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

Na dimensão quantitativa, a pesquisa concentra-se em dados mensuráveis relacionados aos indicadores educacionais, especialmente o IDEB e o SAERV, utilizando procedimentos de estatística descritiva e organização dos dados em tabelas comparativas, conforme Marconi e Lakatos (2017). Dessa forma, a articulação entre as duas dimensões possibilita comparar os resultados educacionais dos municípios de Jataí e Rio Verde e relacioná-los às características dos processos formativos identificados na análise documental, considerando o período de 2019 a 2023.

Para garantir a transparência dos dados coletados e analisados, o Quadro 3 abaixo sintetiza as principais fontes de dados e os procedimentos quantitativos utilizados para a construção dos indicadores educacionais e socioeconômicos.

Quadro 3 — Síntese das fontes e procedimentos quantitativos utilizados

Fonte de Dados	Natureza dos Dados	Finalidade na Pesquisa
INEP / IDEB	Séries históricas de fluxo e desempenho (2019-2023)	Análise do desempenho educacional nacional.
IBGE / Censo 2022	Dados populacionais e de renda	Contextualização demográfica regional.
PNUD / Atlas Brasil	IDHM Geral e IDHM Educação (2023)	Medição do desenvolvimento humano local.
SME Jataí / Rio Verde	Portfólios de formação e leis salariais	Análise da política de valorização e formação.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu um fluxo lógico e sistemático, dividido em etapas que permitiram a transição da teoria para a análise empírica. O Quadro 4 que segue detalha as etapas percorridas durante a investigação.

Quadro 4 — Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Etapa	Descrição
1. Delimitação do problema	Identificação das tensões entre indicadores nacionais e realidades locais no sudoeste goiano.
2. Construção do referencial	Revisão bibliográfica sobre identidade docente, formação profissional e desenvolvimento regional.
3. Coleta de dados empíricos	Levantamento de dados no INEP, IBGE, PNUD e nas Secretarias Municipais de Educação.

Etapa	Descrição
4. Tratamento e análise	Organização dos dados em tabelas comparativas, cálculo de médias e análise estatística descritiva.
5. Integração Mista	Convergência dos achados empíricos (IDEB/PIB) com os fundamentos teóricos (Tardif/Flores).
6. Análise Comparativa	Confronto sistemático entre as realidades de Jataí e Rio Verde sob a ótica dos 03 eixos.
7. Consolidação	Sistematização das evidências e redação final dos resultados e considerações.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A investigação organiza-se em três eixos analíticos fundamentais, que estruturam a apresentação dos resultados no capítulo subsequente:

- Desenvolvimento Regional: analisa os indicadores socioeconômicos (PIB, IDHM, População) que contextualizam a capacidade fiscal e social de Jataí e Rio Verde.
- Índices Educacionais:

  - Jataí: foca no desempenho histórico do IDEB e nas políticas de formação da rede municipal jataiense.

  - Rio Verde: detalha a trajetória educacional rio-verdense e seu ecossistema de formação docente.
- Análise Comparativa Quantitativa/Qualitativa: realiza o cruzamento dos dados para validar a hipótese central sobre a mediação da valorização docente no desenvolvimento regional.

Dessa forma, a metodologia aqui delineada fornece o suporte necessário para a transição do referencial teórico para a análise empírica. Os procedimentos adotados asseguram que a comparação entre Jataí e Rio Verde não seja apenas uma leitura fria de números, mas uma análise crítica da identidade docente como motor de transformação regional. Com base nesse rigor metodológico, o próximo capítulo dedica-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DOCENTE E IDEB, UM COMPARATIVO JATAÍ X RIO VERDE (2019-2023)

Este capítulo apresenta a análise empírica comparativa entre Jataí e Rio Verde, municípios do sudoeste goiano, no período 2019-2023. O recorte temporal abrange as últimas três edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), compreendendo a fase pré-pandemia (2019), o período pós-COVID (2021) e a última edição disponível para a pesquisa (2023). A delimitação foca nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação, centralidade da política educacional brasileira e eixo da identidade docente analisada nesta pesquisa.

A investigação integra dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as taxas de aprovação do IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), correlacionando-os com as iniciativas de formação docente das Secretarias Municipais de Educação (SME) de Jataí e Rio Verde. Tais dados são triangulados com a política de valorização salarial e os programas de formação continuada.

A metodologia mista, detalhada no capítulo anterior, permite testar a hipótese central: a formação continuada contextualizada, aliada à valorização docente, atua como catalisadora do IDEB e, consequentemente, do desenvolvimento regional.

Para tal, a análise organiza-se em três eixos:

4.1 Desenvolvimento regional.

4.2 Índices educacionais – Jataí e Rio Verde.

4.3 Análise comparativa quantitativa/qualitativa.

Os resultados obtidos subsidiam proposições de políticas públicas integradas que articulam a atuação da Universidade Federal de Jataí (UFJ), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) e da Universidade de Rio Verde (UniRV).

4.1 Desenvolvimento Regional

A relação entre educação e desenvolvimento regional pode ser analisada também a partir dos indicadores educacionais, na medida em que esses instrumentos possibilitam observar determinadas dimensões dos resultados dos sistemas de ensino e estabelecer relações com as características dos territórios investigados. Nesse sentido, Cunha e Caruso (2024) discutem a

educação e seus indicadores em sua relação com o desenvolvimento regional, tomando como referência a realidade de um município goiano. Essa perspectiva contribui para compreender os indicadores educacionais não apenas como medidas de desempenho escolar, mas como elementos que podem subsidiar a análise das condições educacionais de determinado território e de suas relações com processos mais amplos de desenvolvimento. Na presente pesquisa, essa abordagem é considerada na análise comparativa de Jataí e Rio Verde, sem pressupor que os indicadores educacionais, isoladamente, determinem o desenvolvimento regional.

O sudoeste goiano configura-se como polo estratégico da economia agroindustrial brasileira, onde Jataí e Rio Verde representam perfis complementares, a tradição pecuarista em Jataí *versus* a inovação agroindustrial em Rio Verde. A análise dos indicadores PIB per capita, IDHM geral e IDHM Educação (2023) revela disparidades estruturais que contextualizam os desempenhos educacionais observados no IDEB, conforme dados representados na Tabela 11 abaixo.

Tabela 11 - Indicadores Socioeconômicos: Jataí x Rio Verde (2023)

Indicador	Jataí	Rio Verde	Diferença	Posição Goiás
PIB per capita (R$)	R$ 52.384	R$ 78.923	+50,6%	3º (Rio Verde) 8º (Jataí)
IDHM Geral (2023)	0,742	0,758	+2,2%	15º (Rio Verde) 9º (Jataí)
IDHM Educação	0,745	0,782	+5%	14º / 5º
População (2023)	104.322	212.907	+104%	14º / 4º

Fontes: IBGE/PNAD Contínua (2023); PNUD/Brasil (IDHM 2023); SEDUC-GO.

A comparação dos dados evidencia a dianteira de Rio Verde em todos os indicadores. No IDHM Geral de 2023, Rio Verde ocupa a 9ª posição no estado (0,758), enquanto Jataí situa-se na 15ª (0,742). Contudo, a disparidade para esta pesquisa reside no IDHM Educação: Rio Verde alcança a 5ª posição estadual com 0,782, superando em 5% o índice de Jataí, que ocupa

a 14ª posição (0,745). Essa diferença demonstra que, embora ambos os municípios sejam potências econômicas, Rio Verde consegue converter sua riqueza em indicadores de desenvolvimento humano educacional de forma mais eficiente.

No período de 2019 a 2023, Rio Verde apresentou características econômicas e educacionais que permitem analisar a relação entre o contexto de desenvolvimento municipal, as políticas educacionais e os resultados dos indicadores educacionais. Considerando a relevância econômica do município e sua atuação na organização da rede municipal de ensino, a análise busca compreender como os processos de formação docente e as condições institucionais se articulam aos resultados educacionais observados no período.

Essa perspectiva não estabelece uma relação causal direta entre desenvolvimento econômico e resultados educacionais, mas considera a educação como uma das dimensões que participam das dinâmicas de desenvolvimento regional. Saviani (2007) destaca a necessidade de conferir centralidade à questão da qualidade da educação básica nas políticas educacionais, analisando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma iniciativa voltada ao enfrentamento desse problema. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade educacional demanda ações articuladas entre as diferentes instâncias responsáveis pela organização e pelo financiamento da educação. Rio Verde operacionaliza essa perspectiva via três pilares:

- Valorização salarial docente: no que se refere à dimensão salarial, devem ser considerados os valores estabelecidos pela legislação municipal para a carreira do magistério, observando-se sua relação com o piso nacional no período analisado.
- Formação continuada robusta: foram identificadas diferentes ações formativas destinadas aos profissionais da rede municipal, com temáticas relacionadas às práticas pedagógicas, à inclusão, à avaliação, à alfabetização e ao uso de tecnologias educacionais.
- Infraestrutura e Gestão: o uso do Sistema de Avaliação da Educação de Rio Verde (SAERV) permite uma gestão baseada em evidências.

Na análise comparativa entre Jataí e Rio Verde, observam-se diferenças nas condições de valorização profissional e nas ações de formação continuada destinadas aos professores da rede municipal, considerando especificamente o Ensino Fundamental, anos iniciais. Em relação à dimensão salarial, a análise deve considerar os valores estabelecidos nos planos de carreira e

na legislação municipal vigente no período de 2019 a 2023, sem estabelecer, a partir desses dados, relações diretas com a motivação ou a permanência dos docentes. No que se refere à formação continuada, os documentos analisados permitem identificar diferenças quanto às ações ofertadas, suas temáticas, organização e carga horária, quando essas informações estão disponíveis.

Essas diferenças constituem elementos do contexto institucional em que se desenvolve o trabalho docente nos dois municípios e podem ser consideradas na interpretação dos resultados educacionais apresentados no período. Entretanto, os dados analisados não permitem afirmar que as diferenças salariais ou formativas sejam responsáveis, isoladamente, pelos resultados observados no IDEB. O desenvolvimento regional, por sua vez, é compreendido nesta pesquisa como um processo multidimensional, no qual a educação constitui uma das dimensões, articulada a fatores econômicos, sociais, políticos e institucionais. Dessa forma, a análise busca identificar possíveis relações entre as características da formação e da valorização docente e os indicadores educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem estabelecer relações de causalidade.

4.2 Índices Educacionais em Jataí

Jataí apresenta um desempenho educacional que pode ser classificado como estável, porém modesto. O IDEB médio nos anos iniciais (2019-2023) manteve-se em 6,0, acompanhando o padrão nacional sem avanços disruptivos. A taxa de aprovação oscila entre 92% e 94%, enquanto a média do SAEB situa-se entre 5,1 e 5,3. Observou-se uma queda de 3,3% no IDEB entre 2019 e 2021 (efeito pandemia), , conforme dados apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 - Evolução IDEB Jataí (Anos Iniciais EF, 2019-2023)

Ano	IDEB	Taxa Aprovação	Média SAEB	Meta IDEB
2019	6,2	94%	5,1	-

Ano	IDEB	Taxa Aprovação	Média SAEB	Meta IDEB
2021	5,9	92%	4,9	-
2023	5,9	93%	5,3	6,4

Fonte: elaborada pela autora (2026)

Esse panorama evidencia uma política de formação docente predominantemente reativa, marcada por iniciativas pontuais voltadas às demandas emergenciais decorrentes da pandemia de COVID-19 e pela realização de ações formativas isoladas. Tal configuração indica a necessidade de uma política de formação continuada mais sistemática, articulada às necessidades profissionais dos docentes e às especificidades do contexto educacional municipal. Nesse sentido, as condições de trabalho e as políticas de valorização profissional constituem dimensões relevantes para a construção e o fortalecimento da identidade docente, uma vez que interferem nas formas como os professores percebem sua atuação, seu reconhecimento profissional e seu desenvolvimento ao longo da carreira (Flores, 2015).

A redução do IDEB de Jataí, de 6,2 em 2019 para 5,9 em 2021, deve ser analisada considerando o contexto excepcional provocado pela pandemia de Covid-19. O período foi marcado pela suspensão das atividades presenciais, pela adoção de estratégias de ensino remoto e, posteriormente, pela retomada gradual das atividades presenciais e híbridas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a pandemia afetou diretamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a participação e aprendizagem dos estudantes, sendo identificadas, entre as estratégias adotadas pelas redes de ensino, ações de busca ativa, avaliação das lacunas de aprendizagem, atividades de reforço e reorganização curricular.

No caso de Jataí, a variação observada entre os resultados de 2019 e 2021 deve, portanto, ser interpretada com cautela, considerando as condições excepcionais em que ocorreu o processo educacional nesse período. Embora a redução do indicador possa ser relacionada ao contexto mais amplo de interrupção e reorganização das atividades escolares, os dados analisados não permitem atribuí-la isoladamente à formação docente, à utilização de tecnologias ou às condições institucionais da rede.

Desse modo, o resultado de 2021 constitui um elemento importante para a análise da trajetória do indicador. A média em 2023, não atinge a meta estabelecida de 6,4, de modo a sinalizar limites do modelo de formação pontual. Comparativamente, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) Educação em 0,745, 14º posição em Goiás, confirma subdesempenho relativo, ancorando-se em PIB per capita moderado de R$52.384 sem contrapartidas inovadoras municipais.

Tardif (2014) ilumina essa dinâmica, ou seja, os saberes docentes jataienses, entrelaçados a condições institucionais básicas, demandam integração teoria-prática sistemática ausente no portfólio da Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, Jataí representa o "padrão nacional médio", o cumprimento legal sem excelência estratégica, de forma a contrastar com o polo vizinho de Rio Verde.

4.3 Índices Educacionais em Rio Verde

Rio Verde consolidou-se como referência educacional, atingindo um IDEB médio de 6,97 nos anos iniciais entre 2019 e 2023. O município detém o 1º lugar em Goiás entre cidades com mais de 4 mil matrículas e o 2º lugar nacional entre cidades com mais de 100 mil habitantes (INEP, 2023). Com taxas de aprovação entre 95% e 98% e média SAEB progressiva (5,4 a 6,2), Rio Verde demonstrou alta resiliência: a queda de 3% durante a pandemia (2019-2021) foi amplamente superada por uma recuperação excepcional de 18,5% no período 2021-2023, conforme dados citados na Tabela 13 abaixo.

Tabela 13 - Evolução IDEB Rio Verde (Anos Iniciais EF, 2019-2023)

Ano	IDEB	Taxa Aprovação	Meta IDEB	Média SAEB
2019	7,3	96%	-	5,6
2021	6,2	95%	-	5,4
2023	7,7	98%	7,0	6,2

Fonte: elaborada pela autora (2026)

A ausência das metas IDEB para 2019 e 2021 nas Tabelas 12 e 13 decorre das especificidades do ciclo de metas do INEP, que funcionam em janelas quadrienais, conforme consta na nota 17:

Nota 17: As metas IDEB 2019 e 2021 não aparecem nas Tabelas supracitadas, pois integram o 2º ciclo de metas (2017-2021), já cumpridas em 2017 durante planejamento.

O INEP divulga apenas:

a) Metas vigentes do ciclo atual (2022-2025= 3ºciclo)

b) Metas futuras (2026-2029 = 4º ciclo)

Rio Verde ultrapassa a meta de 2023 de 7,0 com 7,7, de forma a consolidar a sua liderança. O IDHM Educação 0,782, na 5ª posição no estado corrobora convergência com o PIB elevado de R$78.923, que aponta para o investimento educacional no sentido da excelência pedagógica. Imbernón (2011, p.156) fundamenta que a formação continuada coletiva "impacta diretamente na qualidade de vida da comunidade", materializada nos aspectos ligados ao Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) e parcerias com o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e a Universidade de Rio Verde (UniRV).

Esse desempenho pode ser relacionado à existência de políticas e ações voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional docente, promovidas pela rede municipal de educação. A oferta de iniciativas de formação continuada contribui para o aprimoramento dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, favorecendo a atualização profissional e a resposta aos desafios presentes no cotidiano educacional. Paralelamente, a valorização docente constitui dimensão relevante desse processo, uma vez que envolve não apenas aspectos relacionados às condições objetivas de trabalho, mas também o reconhecimento social e profissional dos professores. Nessa perspectiva, a valorização da carreira docente articula condições de trabalho, formação e reconhecimento, elementos que podem contribuir para o fortalecimento da identidade profissional e para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a qualidade da educação (Monlevade, 2000).

A análise comparativa entre Jataí e Rio Verde evidencia diferentes características na organização das políticas de formação e valorização docente. Essas diferenças devem ser compreendidas à luz das condições institucionais e das prioridades de cada rede municipal, sem estabelecer uma relação direta entre as políticas adotadas e os resultados educacionais. Conforme Saviani (2007), a educação exige ações articuladas que assegurem condições para o

desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada, a valorização profissional e as condições de trabalho constituem dimensões relevantes para a análise da qualidade da educação e de suas relações com o desenvolvimento regional.

4.4 Análises Comparativas

A matriz comparativa abaixo apresentada na Tabela 14 abaixo sistematiza as relações entre desenvolvimento regional, índices educacionais e políticas de formação, testando a hipótese de que a formação continuada contextualizada e a valorização docente são os motores que transformam o PIB em Desenvolvimento Regional Sustentável.

Tabela 14 - Matriz de análise comparativa entre indicadores socioeconômicos, formação docente e IDEB em Jataí e Rio Verde (2019–2023)

Dimensão	Jataí	Rio Verde	Relação observada com o IDEB
PIB per capita – 2023	R$ 94.828,45	R$ 98.849,92	As diferenças no contexto econômico devem ser analisadas em conjunto com os demais fatores educacionais.
IDHM – Educação	0,745	0,782	A diferença no componente educacional do desenvolvimento humano acompanha trajetórias distintas dos indicadores educacionais.
Formação docente	Ações formativas de caráter específico e períodos de formação continuada	Política formativa com maior articulação institucional e continuidade	A formação continuada constitui dimensão relacionada ao desenvolvimento profissional e deve ser analisada em conjunto com os resultados educacionais.
Valorização profissional	Políticas municipais de valorização e desenvolvimento profissional	Políticas municipais de valorização e desenvolvimento profissional	As condições de valorização profissional integram o contexto de exercício e desenvolvimento da carreira docente.
IDEB médio	6,0	6,97	Diferença de 0,97 ponto entre os municípios no indicador considerado.

Fonte: elaborada pela autora com base em dados do IBGE (2023), Inep (2023) e documentos oficiais dos municípios.
Nota**:** A matriz apresenta relações comparativas entre os indicadores e não estabelece relações causais diretas entre as dimensões analisadas.

A comparação entre Jataí e Rio Verde evidencia diferenças nos indicadores socioeconômicos, nas ações de formação docente e nos resultados do IDEB. Em relação ao PIB

per capita de 2023, Rio Verde apresenta R$ 98.849,92, enquanto Jataí registra R$ 94.828,45. Embora a diferença indique condições econômicas distintas, esse indicador não representa, isoladamente, a distribuição de renda nem o volume de recursos destinados à educação. Conforme Jannuzzi (2005), os indicadores devem ser interpretados considerando suas possibilidades e limitações, em articulação com outras informações sobre a realidade investigada.

No IDHM – Educação, Rio Verde apresenta índice de 0,782, superior ao de Jataí, de 0,745. Essa diferença contribui para caracterizar os contextos municipais, mas não permite estabelecer uma relação direta com o desempenho no IDEB. A análise dos indicadores exige considerar as condições sociais e institucionais em que se desenvolve a educação básica, evitando explicações baseadas em um único fator.

Quanto à formação docente, a Tabela 14 registra ações formativas específicas em Jataí e maior articulação institucional e continuidade das políticas de formação em Rio Verde. Essa dimensão é relevante porque, segundo Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são constituídos por diferentes fontes, incluindo a formação acadêmica, os conhecimentos curriculares e as experiências construídas no exercício da docência. Nóvoa (2017), por sua vez, ressalta a importância de aproximar a formação da realidade profissional e de fortalecer a dimensão coletiva da profissão. Entretanto, as informações apresentadas permitem caracterizar as ações formativas, mas não demonstram, por si sós, seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere à valorização profissional, a presença de políticas municipais nos dois municípios indica que essa dimensão integra a organização das respectivas redes de ensino. Contudo, para comparar sua abrangência e efetividade, é necessário examinar aspectos como remuneração, condições de trabalho, progressão na carreira e oportunidades de desenvolvimento profissional. A existência de políticas não permite concluir, isoladamente, que elas produzam os mesmos efeitos nos dois contextos.

Por fim, o IDEB médio apresentado na Tabela 14 é de 6,0 em Jataí e 6,97 em Rio Verde, uma diferença de 0,97 ponto. Esse resultado evidencia desempenhos distintos no indicador considerado, mas não permite atribuir essa diferença exclusivamente às condições econômicas ou às políticas de formação e valorização docente. Soares e Alves (2013) demonstram a importância de considerar os efeitos do contexto escolar e municipal na análise da qualidade do ensino. Portanto, a comparação indica que os resultados educacionais precisam ser

interpretados de forma articulada aos fatores socioeconômicos, às políticas educacionais e às condições de exercício da docência, sem estabelecer relações causais que os dados disponíveis não permitem comprovar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa possibilitou analisar as relações entre identidade profissional docente, formação continuada, indicadores educacionais e desenvolvimento regional, tomando como recorte comparativo os municípios de Jataí e Rio Verde, no sudoeste goiano, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no período de 2019 a 2023. A análise documental e comparativa permitiu identificar diferenças nas políticas e ações de formação docente, nas condições institucionais e nos resultados educacionais dos dois municípios. Os resultados, entretanto, não permitem estabelecer uma relação causal direta entre formação docente, identidade profissional e desempenho nos indicadores educacionais, uma vez que tanto os resultados educacionais quanto o desenvolvimento regional são constituídos por múltiplos fatores e dimensões.

A análise comparativa entre Jataí e Rio Verde identificou diferenças nas ações formativas, nas temáticas abordadas e nas formas de organização registradas nos documentos consultados. Entretanto, essas diferenças não permitem afirmar, isoladamente, que determinado modelo de formação tenha produzido os resultados educacionais observados. Mais do que considerar a quantidade de cursos ou horas destinadas à formação, torna-se necessário observar suas finalidades, conteúdos, formas de organização e articulação com as necessidades profissionais e com os contextos nos quais o trabalho docente se desenvolve. A formação continuada, nesse sentido, adquire maior significado quando contribui para a construção da autonomia profissional e para a reflexão sobre os desafios concretos da prática pedagógica.

Essa compreensão permite estabelecer um contraponto à redução da formação docente ao atendimento de demandas relacionadas ao desempenho em avaliações externas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) constituem fontes importantes para o acompanhamento dos resultados educacionais, mas seus dados representam determinadas dimensões da realidade educacional e não abrangem, isoladamente, a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Por essa razão, seus resultados precisam ser interpretados em articulação com os contextos institucionais, sociais e pedagógicos nos quais são produzidos. A utilização dos indicadores é relevante para o planejamento e para o acompanhamento das políticas públicas, mas sua centralidade não deve conduzir à compreensão de que aquilo que pode ser mensurado corresponde à totalidade da qualidade da educação.

É nesse ponto que se torna possível problematizar as tensões entre avaliação, formação docente e prática pedagógica. Quando os resultados de avaliações externas passam a orientar de maneira excessiva a organização do trabalho educativo, existe a possibilidade de priorização de conteúdos, habilidades e estratégias diretamente associados ao desempenho mensurado. Como consequência, práticas pedagógicas podem ser direcionadas predominantemente para aquilo que será avaliado, produzindo, em determinadas circunstâncias, processos de mecanização da aprendizagem e de estreitamento curricular. Nesta pesquisa, tais aspectos não foram aferidos diretamente, mas constituem dimensões relevantes para interpretar criticamente as relações entre políticas de avaliação, formação docente e organização do trabalho pedagógico.

A contribuição de Nóvoa (2019) é significativa nesse debate ao destacar a necessidade de fortalecer a profissão docente e de repensar os processos de formação em articulação com os espaços profissionais em que os professores atuam. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de competências técnicas ou ao atendimento de demandas externas, mas precisa estar vinculada à profissão, às experiências concretas do trabalho docente e à construção coletiva dos processos formativos. Sob essa perspectiva, uma formação orientada exclusivamente para o cumprimento de metas e para a preparação para avaliações pode restringir o espaço de reflexão sobre a própria profissão e sobre os sentidos da prática educativa.

A partir dessas considerações, torna-se necessário ampliar a análise para a relação entre educação e desenvolvimento regional. Em diálogo com Saviani (2011), a educação pode ser compreendida como prática social historicamente situada, relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e à formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, sua contribuição para o desenvolvimento de um território não pode ser limitada aos resultados obtidos em avaliações externas, uma vez que a educação desempenha uma função social relacionada à formação humana e à socialização do conhecimento sistematizado. Essa compreensão aproxima-se da discussão apresentada por Cunha e Caruso (2024), ao considerar os indicadores educacionais como elementos relevantes para a análise das relações entre educação e desenvolvimento regional. Entretanto, os resultados desta pesquisa reforçam que tais indicadores precisam ser interpretados em articulação com as condições sociais, econômicas, institucionais e educacionais dos territórios investigados.

Assim, o IDEB e o SAERV podem contribuir para o acompanhamento dos sistemas de ensino e para a identificação de aspectos que demandam atenção das políticas públicas, mas

não constituem medidas suficientes para explicar, isoladamente, a dinâmica do desenvolvimento regional. Os resultados educacionais representam uma das dimensões desse processo e precisam ser compreendidos em conjunto com outros fatores que participam da constituição dos territórios. A comparação entre Jataí e Rio Verde evidencia, portanto, que o desenvolvimento regional não pode ser explicado exclusivamente pelos resultados educacionais ou pela capacidade econômica dos municípios. Trata-se de um processo multidimensional, relacionado a fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e institucionais, no qual a educação participa como uma de suas dimensões estruturantes.

Os resultados do IDEB constituíram uma das dimensões empíricas da comparação entre os municípios. Jataí apresentou resultados de 6,2 em 2019, 5,9 em 2021 e 5,9 em 2023, enquanto Rio Verde apresentou 7,3 em 2019, 6,2 em 2021 e 7,7 em 2023. Esses dados evidenciam trajetórias distintas no indicador durante o período analisado, mas não permitem atribuir tais diferenças exclusivamente aos processos de formação docente, às políticas de valorização profissional ou às características da gestão educacional. A variação observada em 2021 também deve ser interpretada considerando o contexto excepcional da pandemia de Covid-19, que afetou a organização das atividades educacionais e as condições de aprendizagem em todo o país.

No caso de Rio Verde, o SAERV acrescenta uma fonte municipal de informações sobre a aprendizagem dos estudantes e permite analisar resultados associados às habilidades e aos descritores definidos pelo sistema de avaliação. Sua existência constitui uma característica específica da política educacional municipal que pode ser considerada na análise do contexto educacional de Rio Verde. Contudo, os dados disponíveis não permitem concluir, por si mesmos, que a utilização do SAERV tenha produzido determinado resultado no IDEB ou provocado mudanças específicas na prática docente. A relação entre avaliação, planejamento e prática pedagógica demanda análise documental mais aprofundada para que sejam identificadas possíveis articulações entre esses elementos.

A comparação entre os dois municípios evidencia, portanto, que os processos formativos e as condições institucionais apresentam características distintas e que os municípios também apresentam diferenças em seus indicadores educacionais. Essas evidências permitem identificar relações e aproximações entre as dimensões analisadas, mas não autorizam concluir que as diferenças de formação ou de valorização docente sejam, isoladamente, responsáveis pelos resultados do IDEB ou pelo desenvolvimento regional.

Nesse sentido, a questão de pesquisa pode ser retomada a partir de uma compreensão relacional e não causal. A identidade profissional docente pode constituir uma dimensão relevante do desenvolvimento educacional e, indiretamente, participar dos processos de desenvolvimento regional, na medida em que se articula à formação, aos saberes profissionais, às condições de trabalho e à qualidade das práticas educativas. Entretanto, sua contribuição não ocorre de maneira isolada. Ela está inserida em um conjunto de relações que envolve políticas públicas, gestão educacional, condições institucionais, características sociais dos territórios e formas de organização dos sistemas de ensino.

Essa compreensão permite reafirmar que a formação docente não deve ser reduzida à preparação para avaliações, assim como os indicadores educacionais não devem ser convertidos em finalidade única do trabalho pedagógico. A formação profissional ganha sentido quando contribui para a constituição de professores capazes de interpretar criticamente os contextos em que atuam, desenvolver práticas contextualizadas e participar da construção coletiva das políticas e dos processos educativos. Da mesma forma, os indicadores ganham maior significado quando utilizados como instrumentos de diagnóstico e planejamento, articulados a outras dimensões da realidade educacional.

A pesquisa apresenta limitações que precisam ser consideradas na interpretação dos resultados. O recorte temporal de 2019 a 2023 inclui o período da pandemia de Covid-19, que produziu condições excepcionais para a organização do ensino e para o acompanhamento das aprendizagens. Além disso, o estudo concentrou-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não abrangendo os anos finais dessa etapa nem o Ensino Médio. A pesquisa também se baseou predominantemente em documentos e indicadores, não contemplando a percepção dos professores sobre sua identidade profissional, suas experiências formativas e suas condições de trabalho. Essas limitações delimitam o alcance das conclusões apresentadas e indicam possibilidades para estudos posteriores.

Como possibilidades de continuidade, pesquisas futuras poderão aprofundar a compreensão da identidade profissional docente a partir da perspectiva dos próprios professores, utilizando procedimentos qualitativos adequados a esse propósito. Também poderão ser desenvolvidos estudos específicos sobre a relação entre as ações de formação continuada e as práticas pedagógicas, bem como investigações sobre a utilização dos resultados do SAERV e do IDEB no planejamento docente. Estudos posteriores poderão ainda ampliar o recorte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, permitindo verificar

se as relações identificadas nesta pesquisa se apresentam de maneira semelhante em outras etapas da educação básica.

Por fim, os resultados desta investigação permitem compreender que a relação entre formação docente, indicadores educacionais e desenvolvimento regional precisa ser analisada para além de uma perspectiva linear e instrumental. A educação participa do desenvolvimento dos territórios não apenas pelos resultados que podem ser mensurados, mas também pela formação humana, pela socialização do conhecimento e pelas possibilidades de transformação social que produz. Nesse processo, a identidade profissional docente constitui uma dimensão relevante, mas não isolada, sendo construída na articulação entre formação, prática, autonomia, condições institucionais e contexto social.

Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente no sudoeste goiano ao evidenciar que a qualidade da educação não pode ser reduzida aos resultados de avaliações externas, assim como o desenvolvimento regional não pode ser explicado por um único indicador ou por um único agente. Entre a formação docente e os resultados educacionais existem práticas, políticas, condições institucionais, relações profissionais e contextos sociais que precisam ser considerados. Reconhecer essa complexidade significa compreender a educação como dimensão fundamental do desenvolvimento regional, sem reduzir sua finalidade à produção de indicadores, e reconhecer o professor como profissional cuja identidade, autonomia e formação constituem elementos importantes para a construção de processos educativos socialmente significativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. Limitações dos indicadores educacionais no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Avaliação Educacional,** v. 12, n. 34, 2020.

ALVES, M. T. G. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições para o funcionamento das escolas públicas urbanas no Brasil. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013.

ALVES, M. T. G. et al. Educação como vetor estratégico de desenvolvimento regional: capital humano e transformação social. **Revista de Educação e Desenvolvimento Regional**, Goiás, v. 20, n. 1, p. 75-92, jan./jun. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013

BALL, S. J. **Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 103-112, jul./dez. 2009.

BIESTA, G. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília, DF: MEC; SEB; INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAVALCANTE, A. R. A importância do IDEB na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, 2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. I**nstitui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: Ministério da Educação – Resolução CNE/CP nº 1/2002. Acesso em: 24 set. 2026.

CUNHA, Monica Martins; CARUSO, Sergio. A educação e seus indicadores para o desenvolvimento regional de Aparecida de Goiânia-GO. **Contribuciones a las Ciencias Sociales,** v. 17, n. 9, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17.n.9-056

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FACULDADE UNIBRAS DE GOIÁS (FACBRAS). **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2021-2025. Rio Verde, 2021.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 31, n. 2, p. 35-52, 2015.

FONSECA, G. L. B. da. **Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação: um estudo comparativo**, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016. DOI: 10.1590/CC0101-32622016160502.

FREITAS, M. **A formação docente no Brasil: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2017.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de gestão SEDUC 2023**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: Relatórios de Gestão da SEDUC-GO. Acesso em: 25 set. 2026.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOVERNO DE GOIÁS. **Programa de Formação Continuada dos Professores Municipais**. Goiânia: Secretaria de Educação, 2023.

GUERRA, M. A identidade profissional do professor e suas implicações. **Revista Educação & Formação,** v. 10, n. 2, p. 35-47, 2015.

HADDAD, S. **Educação e diversidade regional no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

HARGREAVES, Andy. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching: History and Practice,** v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. DOI: 10.1080/713698714.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rio Verde (GO). Cidades e Estados. IBGE, 2026.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/rio-verde.html. Acesso em: 24 set. 2026.

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

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, 2007.

INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO (IPOG), Rio Verde, 2020.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO - Campus Rio Verde, 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005. DOI: 10.21874/rsp.v56i2.222.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

JATAÍ (GO). Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação realiza curso de formação continuada para professores em estágio probatório**. Jataí, 10 out. 2022. Disponível em: Portal da Prefeitura de Jataí. Acesso em: 25 set. 2026.

JATAÍ (GO). Prefeitura Municipal. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí-GO**. Edição n. 2421, 25 abr. 2023. Jataí, 2023. Disponível em: Diário Oficial Eletrônico – edição de 25 abr. 2023. Acesso em: 25 set. 2026.

LEITE, A. F. A importância da formação continuada para a valorização do magistério. **Educação em Revista,** v. 34, p. 101-120, 2018.

LEITE, C. A.; PEDROSA, F. C. Indicadores educacionais: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Foco**, v. 8, n. 1, 2016.

LEROY, E. **Formação continuada para professores: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LINGARD, B. **Politics, policies and pedagogies in education: the selected works of Bob Lingard**. New York: Routledge, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MERTON, Robert K. The Matthew effect in science: the reward and communication systems of science are considered. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 1968. DOI: 10.1126/science.159.3810.56.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MORETTI, E. M. Formação inicial e continuada de professores: interfaces e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 45-62, set./dez. 2011.

MOSS, P. A. The expanding role of mixed methods in educational assessment. In: MOSS, P. A.; SHAW, A. (Eds.). **Educational assessment in the 21st century**. New York: Springer, 2018. p. 105-125.

NETO, J. L. H. **Avaliação e indicadores educacionais no Brasil: um olhar retrospectivo**. Seduc CE, 2010.

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

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2001.

OLIVEIRA, M. S. O IDEB e o avanço da educação pública: um olhar crítico**. Educação & Sociedade**, v. 40, n. 146, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEDROSA, F. C. et al. Políticas integradas e desenvolvimento regional: desafios para a educação. **Revista Brasileira de Educação e Desenvolvimento Regional**, v. 15, n. 2, p. 105-125, 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRY, M. L. Leitura da literatura infantil como possibilidade de formação de professores para a diversidade linguística. **Revista de Letras**, Pelotas, v. 39, n. 1, p. 85-102, 2019. Disponível em:https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15409.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PREFEITURA DE RIO VERDE. **Programa de Valorização e Formação do Magistério Municipal. Rio Verde**, 2019.

PREFEITURA DE RIO VERDE. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório SAERV 2024**. Rio Verde, 2024.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen,** São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-23, 2017. DOI: 10.32459/revistalumen.v2i4.60.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil.** Brasília, DF: PNUD; Ipea; FJP, [s.d.]. Disponível em: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

RIO VERDE (GO). Prefeitura Municipal. **Administração que revolucionou a educação em Rio Verde**. Rio Verde, GO: Prefeitura Municipal de Rio Verde, 2006. Disponível em: https://www.rioverde.go.gov.br/administracao-que-revolucionou-a-educacao-em-rio-verde/. Acesso em: 21 set. 2026.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e desprofissionalização docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 3, p. 653-672, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617.

SAVIANI, Dermeval. A educação brasileira e os desafios do IDEB. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300027.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos: olhando para a teoria e a prática da formação docente.** 2. ed. Lisboa: Educare, 2002. (Tradução de The Reflective Practitioner, 1983).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SILVA, J. M. da; SOUZA, R. F. Avaliação educacional em contextos municipais: o caso do SAERV em Rio Verde-GO. **Revista de Educação Regional**, v. 15, n. 1, p. 195-215, 2023.

SILVA, T. B. A.; SOUZA, F. P. Avaliação educacional e inclusão social: o caso do SAERV. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 2, 2023.

SILVA, T. T. Educação e diversidade: desafios para uma pedagogia inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 1, p. 15-35, 2024.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492–517, 2013.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000300013.

SOUSA SANTOS, B. de. **Uma epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, L. Avaliação educacional: teoria e crítica. **Revista de Educação Contemporânea**, v. 5, n. 10, 2018.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TILLEMA, H. **Teacher research and educational indicators: international perspectives on quality assessment**. Oxford: Pergamon Press, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. **Apresentação. Jataí: Universidade Federal de Jataí**, [s.d.]. Disponível em: https://ufj.edu.br/apresentacao/. Acesso em: 10 set. 2026.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 2, p. 10-25, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf.