

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DE SANTA CATARINA: DIRETRIZES, COMPREENSÕES E PRÁTICAS

MESTRANDA: ARIANE MAIRA TERHORST

ORIENTADORA: PROFESSORA Dr.^a RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC

2025

ARIANE MAIRA TERHORST
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DE SANTA CATARINA: DIRETRIZES, COMPREENSÕES E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch.

Joinville – SC

2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

H694e Terhorst, Ariane Maira
Formação continuada de professores do ensino médio do Estado de Santa Catarina: diretrizes, compreensões e práticas / Ariane Maira Terhorst; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2025.

166 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Formação. 2. Ensino médio – Santa Catarina. 3. Professores de ensino médio. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título.

CDD 370.71

Termo de Aprovação

“Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: diretrizes, compreensões e práticas”

por

Ariane Maira Terhorst

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Manuel Luís Pinto Castanheira
(School of Education - Bragança Polytechnic University - Portugal)

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 04 de agosto de 2025.

Dedicatória

Aos generosos profissionais da Educação, que participaram desta pesquisa. À minha orientadora Dr.^a Rita Buzzi Rausch, por sua dedicação, mentoria e paciência. Aos demais professores do Mestrado em Educação, por seus ensinamentos. Ao meu filho Eduardo Felipe Terhorst, minha irmã Adriana Sheila Terhorst Capelo, à minha mãe Nilma de Souza Terhorst, por estarem ao meu lado nas fases altas e baixas deste período. A todos, sou verdadeiramente grata.

AGRADECIMENTOS

Ao trilhar um caminho rumo a um objetivo, poder contar com a colaboração de pessoas incríveis é uma dádiva. Agradeço por contribuírem comigo nesta jornada.

A Deus, pela oportunidade recebida para cursar o Mestrado em Educação.

Aos professores do Ensino Médio, aos profissionais da Educação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e da Secretaria de Estado da Educação (SED) que participaram desta pesquisa, expresse profunda gratidão. Sem sua disposição em contribuir, destinando parte de seu tempo livre para o compartilhamento de experiências e gerando reflexões sobre as formações continuadas para professores, a realização desta não seria possível.

À minha orientadora, professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch, por compartilhar seu vasto conhecimento, orientando os caminhos a seguir, com paciência e dedicação que poucas vezes presenciei em minha vida acadêmica. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis, seu apoio foi vital para mim.

À Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, pela autorização da realização desta pesquisa nas escolas e os com profissionais da Educação.

Aos professores Dr.^a Jane Mery Richter Voigt, Dr. Manuel Luís Pinto Castanheira e Dr. Fernando Sossai, por aceitarem compor a banca avaliadora. Ratifico minha gratidão aos professores Jane e Manuel, suas observações e sugestões durante o exame de qualificação da Dissertação, contribuíram de forma significativa para os ajustes desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (GETRAFOR), que a cada encontro nas trocas entre pares incentivou e orientou meu processo de produção docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro e apoio à esta pesquisa.

A todos que de maneira direta ou indireta colaboraram para este importante passo da minha carreira profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SANTA CATARINA: DIRETRIZES, COMPREENSÕES E PRÁTICAS

RESUMO

Essa dissertação de mestrado, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), teve como objetivo geral identificar as diretrizes, compreensões e práticas da formação continuada de professores do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: a) analisar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina; b) evidenciar as compreensões de formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede e profissionais da educação da Secretaria Estadual de Educação (SED) e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) responsáveis pela formação continuada de professores; c) conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado por meio da SED, das CREs e das Unidades Escolares de Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa alicerçaram-se especialmente em: Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (1992, 2009, 2019, 2022). A metodologia da pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa. A produção dos dados ocorreu a partir de documentos oficiais; de entrevista semiestruturada com os responsáveis pela formação continuada de professores na SED e nas Coordenadorias Regionais de Chapecó, Joinville, Blumenau, Lages e Criciúma; bem como grupos de discussão envolvendo professores do Ensino Médio das regiões selecionadas para a pesquisa. A análise de dados se inspirou na análise de prosa conforme André (1983). Os resultados apontaram que os documentos oficiais estabelecem princípios como valorização docente, formação centrada na escola, trabalho colaborativo e atualização científica constante. No entanto, a efetividade dessas diretrizes depende diretamente de sua implementação efetiva e coerente, o que nem sempre ocorre de forma estruturada e contínua, comprometendo a consolidação dessas diretrizes na prática cotidiana das escolas. Considerando os autores que fundamentaram este estudo, os professores apresentam clareza do conceito de formação continuada, de suas metodologias e práticas. Porém, alguns demonstraram pouco conhecimento relacionado aos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a formação na rede em que trabalham. Quanto às práticas de formação, constatou-se a necessidade de investimento financeiro em recursos materiais e humanos, infraestrutura, material bibliográfico, equipes formadoras, bem como organização de tempos e espaços na escola visando ao desenvolvimento profissional docente. No tocante às metodologias de formação, os professores preferem formações presenciais, com troca entre pares, conduzida por profissionais que tenham contato ou atuem em sala de aula, com práticas direcionadas às necessidades pedagógicas e situações-problema da unidade escolar em que atuam. Diante da pouca produção voltada à formação continuada de professores do Ensino Médio, comprovada pela dificuldade de encontrar-se artigos e livros que discutem essa temática na fundamentação teórica e analítica dessa pesquisa, e pelas constantes reformulações dessa etapa de ensino no Brasil, esta pesquisa buscou fortalecer a constituição da identidade profissional específica do professor do Ensino Médio, ressaltando seus desafios e possibilidades.

Palavras-chave: formação continuada de professores; ensino médio; Santa Catarina.

CONTINUING EDUCATION FOR HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE STATE OF SANTA CATARINA: GUIDELINES, UNDERSTANDING, AND PRACTICES

ABSTRACT

The present master's thesis is affiliated with the Research Group on Work and Teacher Education (GETRAFOR) within the Graduate Program in Education at the University of the Region of Joinville (UNIVILLE). Its main objective is to identify the guidelines, perceptions, and practices related to the continuing education of high school teachers working within the state education system of Santa Catarina. The specific objectives are: a) to analyze the guidelines that direct the continuing education of high school teachers in the state education system of Santa Catarina; b) to highlight the perceptions of continuing education held by high school teachers and education professionals affiliated with the State Department of Education (SDE) and the Regional Education Service Agencies (RESAs) responsible for teacher professional development; and c) to know the continuing education practices promoted by the state of Santa Catarina through the SDE, RESAs, and high schools within the state education system. The theoretical framework of this study is based primarily on the works of Imbernón (2010, 2011) and Nóvoa (1992, 2009, 2019, 2022). This qualitative research collected data from official documents; semi-structured interviews with those responsible for continuing education at the SDE and the RESAs in Chapecó, Joinville, Blumenau, Lages, and Criciúma; and discussion groups with high school teachers from the selected regions. Data analysis was guided by André's (1983) prose analysis methodology. The results indicate that official documents establish principles such as teacher appreciation, school-centered training, collaborative work, and ongoing scientific updating. However, the effectiveness of these guidelines depends directly on their consistent and coherent implementation, which does not always occur in a structured and continuous manner. This undermines the consolidation of these guidelines in the daily practices of schools. According to the theoretical framework underpinning this study, teachers demonstrate a clear understanding of the concept, methodologies, and practices of continuing education. However, some revealed limited knowledge of the theoretical and methodological foundations guiding professional development within the public system where they work. Regarding training practices, the study identified a need for greater financial investment in material and human resources, infrastructure, bibliographic materials, training teams, and the organization of time and space in schools to support teacher professional development. Concerning training methodologies, teachers expressed a preference for in-person training sessions involving peer exchanges, conducted by professionals who have classroom experience or are currently teaching. They favored practices tailored to the pedagogical needs and problem situations of the schools where they work. Given the limited body of literature focused on the continuing education of high school teachers –shown by the difficulty in locating articles and books addressing this topic in the theoretical and analytical framework of this research, as well as the ongoing reforms affecting this stage of education in Brazil – this study aimed to strengthen the development of a specific professional identity for high school teachers, highlighting both their challenges and possibilities.

Keywords: Continuing education for teachers; high school; State of Santa Catarina.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SANTA CATARINA: DIRECTRICES, CONCEPTOS Y PRÁCTICAS

RESUMEN

Esta tesis de maestría, vinculada al Grupo de Investigación Trabajo y Formación Docente (GETRAFOR) del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), tuvo como objetivo general identificar las directrices, concepciones y prácticas de la formación continua de los profesores de secundaria de la Red Estatal de Educación de Santa Catarina. Como objetivos específicos, se establecieron: a) analizar las directrices que orientan la formación continua de los profesores de secundaria en la red estatal de enseñanza de Santa Catarina; b) poner de manifiesto las concepciones de la formación continua de los profesores de secundaria de la Red y de los profesionales de la educación de la Secretaría Estatal de Educación (SED) y de las Coordinadoras Regionales de Educación (CRE) responsables de la formación continua de los profesores; c) conocer las prácticas de formación continua promovidas por el Estado a través de la SED, las CRE y las Unidades Escolares de Enseñanza Secundaria de la red estatal de enseñanza de Santa Catarina. Los supuestos teóricos en los que se basó esta investigación se fundamentaron especialmente en: Imbernón (2010, 2011) y Nóvoa (1992, 2009, 2019, 2022). La metodología de la investigación se caracteriza por su enfoque cualitativo. Los datos se obtuvieron a partir de documentos oficiales; de entrevistas semiestructuradas con los responsables de la formación continua de docentes en la SED y en las Coordinadoras Regionales de Chapecó, Joinville, Blumenau, Lages y Criciúma; así como de grupos de discusión en los que participaron docentes de secundaria de las regiones seleccionadas para la investigación. El análisis de los datos se inspiró en el análisis de la prosa según André (1983). Los resultados indicaron que los documentos oficiales establecen principios como la valorización docente, la formación centrada en la escuela, el trabajo colaborativo y la actualización científica constante. Sin embargo, la eficacia de estas directrices depende directamente de su aplicación efectiva y coherente, lo que no siempre se produce de forma estructurada y continua, lo que compromete la consolidación de estas directrices en la práctica cotidiana de las escuelas. Teniendo en cuenta a los autores en los que se basa este estudio, los profesores tienen claro el concepto de formación continua, sus metodologías y prácticas. Sin embargo, algunos demostraron tener pocos conocimientos sobre los supuestos teóricos y metodológicos que orientan la formación en la red en la que trabajan. En cuanto a las prácticas de formación, se constató la necesidad de invertir financieramente en recursos materiales y humanos, infraestructura, material bibliográfico, equipos formadores, así como en la organización de tiempos y espacios en la escuela con miras al desarrollo profesional docente. En cuanto a las metodologías de formación, los profesores prefieren la formación presencial, con intercambio entre pares, dirigida por profesionales que tienen contacto o actúan en el aula, con prácticas orientadas a las necesidades pedagógicas y situaciones problemáticas de la unidad escolar en la que actúan. Ante la escasa producción dedicada a la formación continua de los profesores de secundaria, demostrada por la dificultad de encontrar artículos y libros que traten este tema en la base teórica y analítica de esta investigación, y por las constantes reformulaciones de esta etapa de la enseñanza en Brasil, esta investigación ha tratado

de fortalecer la constitución de la identidad profesional específica del profesor de secundaria, destacando sus retos y posibilidades.

Palabras clave: formación continua de profesores; enseñanza secundaria; Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orientações para a formação docente	62
Figura 2 – Recomendações	63
Figura 3 – Calendário permanente de formação continuada	105
Figura 4 – Temas da formação continuada de professores 2022	108
Figura 5 – Temas da formação continuada 2023	110
Figura 6 – Formações da plataforma virtual – SED.....	119
Figura 7 – Formações continuadas na escola.....	120
Figura 8 – Implantação dos laboratórios	128
Figura 9 – Ícone do Caderno de Reposição de Aprendizagem	133
Figura 10 – Localização das 120 escolas piloto do NEM	137
Figura 11 – Nosso Ensino Médio	139
Figura 12 – Ícone Projeto de Vida SC	141
Figura 13 – Cursos promovidos em anos anteriores SED	142
Figura 14 – Material de apoio para a formação docente	143
Figura 15 – Caderno Inova SC.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações que apresentam relação com a pesquisa	22
Quadro 2 – Campo empírico da pesquisa	41
Quadro 3 – Perfil dos profissionais da Educação	43
Quadro 4 – Perfil dos professores do Ensino Médio	44
Quadro 5 – Procedimentos de produção de dados	45
Quadro 6 – Documentos oficiais estruturantes da análise documental	47
Quadro 7 – Documentos oficiais complementares da análise documental	49
Quadro 8 – Contatos das regionais entrevistados.....	50
Quadro 9 – Cronograma dos encontros	52
Quadro 10 – Categorização de análise de dados	56
Quadro 11 – Correlação entre as vantagens destacadas e os cinco princípios de Nóvoa	83
Quadro 12 – Temas da formação de fevereiro 2019.....	107
Quadro 13 – Temas da formação de fevereiro 2021	113
Quadro 14 – Metodologias da formação de fevereiro 2019	121
Quadro 15 – Metodologias da formação de fevereiro 2021	123
Quadro 16 – Metodologias da formação de fevereiro 2021	124
Quadro 17 – Metodologias da formação de fevereiro 2019	126
Quadro 18 – Metodologias da formação de fevereiro 2021	127
Quadro 19 – Metodologias da formação de fevereiro 2021	127
Quadro 20 – Metodologias da formação continuada 2023.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ACSTT	Advisory Council for the Supply and Training of Teachers
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum de Formação Continuada de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
COFOR	Coordenação de Formação Continuada
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FCP	Formação Continuada e Permanente
FSF	Faculdade São Fidelis
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEMP	Gerência do Ensino Médio e Profissional
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
IELUSC	Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEM	Novo Ensino Médio
NEPRE	Núcleo de Educação e Prevenção às violências na escola
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PV	Projeto de Vida
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNINORT	Universidade del Norte
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo
UTIC	Universidad Tecnológica Intercontinental

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA	14
1 INTRODUÇÃO	19
2 REFLEXÕES TEÓRICAS.....	26
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE IMBERNÓN: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CRÍTICA	27
2.2 ALGUNS PRINCÍPIOS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	29
2.2.1 Formação continuada intrínseca à profissão docente	29
2.2.2 Professor com perfil inovador	30
2.2.3 Formação construída dentro da profissão.....	32
2.2.4 Colaboração entre pares	34
2.2.5 Formação continuada centrada na escola	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO	39
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	39
3.2 CAMPO EMPÍRICO: DADOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	40
3.2.1 Espaços da pesquisa.....	42
3.2.2 Participantes da pesquisa	42
3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	44
3.3.1 Documentos oficiais	46
3.3.2 Entrevista semiestruturada	49
3.3.3 Grupo de discussão.....	51
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	53
3.4.1 Técnica de análise de dados	54
3.4.2 Tópicos e temas	54
3.5 ÉTICA NA PESQUISA.....	57
4 ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.1 DIRETRIZES APRESENTADAS NOS DOCUMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA	58
4.1.1 Valorização e profissionalização docente.....	64
4.1.2 Formação continuada como política institucional e articulada	67

4.1.3	Formação centrada na escola, colaborativa e dentro da profissão.....	69
4.1.4	Desenvolvimento de competências e habilidades docentes	71
4.1.5	Relação entre teoria, prática e reflexão crítica	72
4.1.6	Formação articulada entre as etapas: inicial e continuada	74
4.1.7	Diversidade, inclusão e equidade como princípios da formação continuada	75
4.2	COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA.....	78
4.2.1	Formação continuada: como direito, necessária e permanente	79
4.2.2	Formação continuada centrada na escola	83
4.2.2.1	Formação continuada: dentro da profissão (P2 Profissão).....	85
4.2.2.2	Formação continuada: trabalho colaborativo – (P4 Partilha).....	89
4.2.3	Formação continuada: desenvolvimento integral docente – (P3 Pessoa).....	93
4.2.4	Formação continuada: um processo de reflexão da prática pedagógica – (P1 Prática).....	96
4.2.5	Formação continuada: participação profissional no espaço público da Educação – (P5 Público).....	100
4.3	PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA	103
4.3.1	Temáticas da formação continuada.....	105
4.3.2	Modalidades de Formação	116
4.3.2.1	Modalidade híbrida, <i>online</i> e presencial	117
4.3.2.2	Projetos de Formação	120
4.3.3	Metodologias da Formação Continuada	120
4.3.3.1	Métodos tradicionais.....	121
4.3.3.2	Métodos inovadores	123
4.3.4	Formações continuadas bem-sucedidas, nas compreensões dos participantes da pesquisa	131
4.3.4.1	Caderno de Recomposição de Aprendizagem	131
4.3.4.2	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores	134
4.3.4.3	Programa Estadual Universidade Gratuita	135
4.3.4.4	Escolas piloto e institutos	136
4.3.4.5	Plataforma <i>online</i>	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145

REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – Instrumento de coleta dos dados (entrevista semiestruturada com supervisores de ensino)	154
APÊNDICE B – Convite para participação em pesquisa	156
APÊNDICE C – Declaração de instituição participante	157
APÊNDICE D – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – coordenador da coordenação de formação continuada da gerência do ensino médio e profissional – COFOR/GEMP).....	158
APÊNDICE E – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – supervisores de ensino).....	160
APÊNDICE F – Autorização para uso de imagem e/ou voz.....	162
APÊNDICE G – Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados.....	163
APÊNDICE H – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE professor)	164
APÊNDICE I – Instrumento de coleta dos dados (grupo de discussão – professores do ensino médio).....	166

MEMORIAL FORMATIVO E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Reconheço a paixão pela docência desde a infância. Recordo que, quando aluna na Educação Infantil, nas brincadeiras com as colegas de escola, a disputa para assumir o papel de professora era acirrada, tamanha admiração que tínhamos. Para evitar os conflitos, encontramos uma solução simples: o revezamento. Eu sempre aguardava ansiosamente minha vez de assumir essa posição tão desejada.

Em casa, minhas irmãs e eu dávamos continuidade a essas brincadeiras, mantendo uma tradição familiar. A história da minha família por parte de mãe na educação é antiga e foi retratada em uma reportagem intitulada “Os primeiros professores” (Santa Cecília, [2010]). Entre os educadores mencionados, destaca-se meu bisavô, José Baltazar de Souza, reconhecido como o primeiro Professor Volante¹ da região Serrana do Estado de Santa Catarina. Em seguida, temos minha tia em segundo grau, Olandina Baltazar da Silva (filha do meu bisavô José), e meus primos em segundo grau, José Ribeiro Thomaz e Áurea Nelci Pires Thomaz. A lista se estende, com meu pai João A. Terhorst, que atuou como professor de Contabilidade no Ensino Médio, no curso Técnico em Contabilidade.

Além desses, há também tias e primas em primeiro grau que seguiram a carreira docente. Por serem muitas, e evitando omissão de nomes, faço aqui uma menção coletiva, mas igualmente honrosa. Encerrando o relato nostálgico e histórico feito até aqui, destaco que, das quatro irmãs que na infância sonhavam ser professoras, três conseguiram formação acadêmica e exercem a profissão: Alinne Terhorst e Andréa Terhorst, ambas pedagogas, e eu, licenciada em Matemática, Química e Física.

Minha trajetória na docência teve início em 1994, consolidando, até 2022, 28 anos de experiência na área educacional. Desse período, seis anos foram dedicados à Educação Infantil em escolas municipais e 22 anos ao Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Neste memorial, apresento de forma entrelaçada minhas experiências acadêmicas e profissionais, marcadas por desafios e aprendizados.

Em 1990, na Escola Estadual de Educação Básica Irmã Irene, iniciei o Ensino Médio profissionalizante, nos cursos de Contabilidade (noturno) e Magistério

¹ Professores que ensinavam na casa dos alunos ou implantavam a escola em suas próprias residências (como meu bisavô) e os que lecionavam no interior.

(matutino). O curso de Contabilidade concluído em 1993 teve duração de três anos e não exigia a realização de estágio. No entanto, o conhecimento adquirido permitiu que eu pudesse auxiliar meu pai em seu escritório contábil, principalmente nos períodos de maior demanda, como nos meses das declarações de imposto de renda. Sempre tive afinidade com cálculos, mas a interação limitada ao ambiente fechado de um escritório, lidando apenas com documentos, deixava a sensação de que algo me faltava.

O curso de Magistério concluído em 1994 durou quatro anos, com foco em estudos de teorias e práticas educacionais voltadas à atuação em sala de aula, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Ele também previa a realização da prática docente, em horas de estágio supervisionado, nas escolas do estaduais e municipais da cidade. Durante a realização destes estágios, percebi que contribuir para o desenvolvimento e as conquistas dos meus alunos me proporcionava realização pessoal e profissional. Tive a certeza de ter encontrado a profissão certa.

Em 1994, recebi o convite para trabalhar em duas escolas municipais de Ensino Fundamental em Santa Cecília, cidade onde residia, localizada no Planalto Serrano de Santa Catarina. Naquela época, a escassez de professores habilitados tornava comum a contratação de profissionais com formação ainda em andamento no Ensino Médio. Assim, mesmo com formação profissional incompleta e experiência docente limitada a algumas horas de estágio supervisionado, fui designada para lecionar em duas turmas do primeiro ano, etapa inicial do processo de alfabetização. Considerando a complexidade desse período, no qual se exige um professor com sólido conhecimento pedagógico e ampla experiência, enfrentei inúmeras dificuldades, desde a insegurança natural de quem está iniciando na carreira até a necessidade de buscar, de forma autônoma, estratégias para atender às demandas de turmas compostas por alunos com diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem

As formações continuadas oferecidas eram limitadas e, em grande parte, restritas a visitas pontuais da Coordenação Municipal de Ensino nas escolas. Nessas ocasiões, o foco estava na fiscalização das práticas pedagógicas, na identificação de falhas no processo de ensino e na análise dos índices escolares gerados em avaliações externas. Atuar nesse contexto desafiador fortaleceu minha convicção sobre a importância da formação continuada e do apoio pedagógico no desenvolvimento profissional docente.

Buscando aperfeiçoamento profissional, aliando a afinidade com cálculos e amor pela docência, em 1996, ingressei na Licenciatura em Matemática/Habilitação em Física, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e coleí grau em fevereiro de 2000. Posteriormente, em 2001, fui aprovada no vestibular para a Licenciatura em Química/Habilitação em Física, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e coleí grau em maio de 2004. Ambas foram oferecidas gratuitamente pelo Governo do Estado de Santa Catarina por meio do Programa Magister², uma iniciativa voltada aos professores que trabalhavam com estas disciplinas nas escolas da Rede, mas não possuíam graduação.

Apesar da gratuidade, a conclusão das graduações não foi uma conquista fácil. Conciliar os estudos com as 40 horas semanais de trabalho e cuidados com o filho de um ano me exigiu muita dedicação e resiliência. Enfrentei jornadas exaustivas, com grandes deslocamentos e muitas horas de estudo, sacrificando momentos de descanso e lazer ao lado da família. Todavia, esses esforços resultaram não apenas na conclusão das licenciaturas, mas também na possibilidade da efetivação como professora de Matemática do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, conquistada por meio de concurso público em 2000.

Nestes 22 anos de trabalho efetivo na Rede, exerci diferentes cargos hoje denominados como: Professora, Assessora, Gestora Escolar e Assistente Técnico Pedagógico (ATP), funções que me permitiram entender e atuar nos aspectos pedagógicos e administrativos da Educação no Estado. Esse conhecimento foi essencial para outra conquista formativa que relato adiante.

Trabalhar com alunos do Ensino Médio é um desafio que exige preparo contínuo. Durante minha formação inicial em Matemática, o foco estava nas disciplinas de cálculo, enquanto as disciplinas didáticas tiveram pouca representatividade. Diante disso, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em temas gerais da Educação, principalmente sobre os processos de ensino-aprendizagem. Visando essa formação integral, em 2001 ingressei na Especialização em Educação Matemática pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), concluída em março de 2002. Embora essa formação não tenha suprido

² O Programa Magister foi resultado de uma parceria entre o Governo do Estado e Instituições de Educação Superior (IES) sediadas em Santa Catarina, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) em 23 de abril de 1996, conforme o Parecer nº 141/1996.

todas as minhas necessidades, ela me proporcionou um direcionamento valioso, incentivando-me a pesquisar teorias, práticas e metodologias educacionais para aprimorar minha atuação docente.

Já em 2015, atuando como Assessora em uma escola de Ensino Médio da rede estadual e buscando a formação necessária para o exercer essa função, comecei a Especialização em Gestão Escolar na Faculdade São Fidelis (FSF), concluída em agosto do mesmo ano. Esta formação me permitiu candidatar ao cargo de Gestor Escolar, pois era um dos pré-requisitos aos candidatos. Exerci esta função em duas escolas do Estado.

Em 2012, comecei a lecionar em uma faculdade na cidade de Jaraguá do Sul/SC. A satisfação encontrada ao trabalhar com cursos de graduação me motivou a buscar por mestrados e doutorados em Educação. Contudo, as condições financeiras limitadas me impediram de cursar no Brasil. Assim, optei por estudar em Assunção, no Paraguai, com aulas presenciais nos meses de janeiro e julho. Concluí o Mestrado em Ciências da Educação na Universidade del Norte (UNINORT) em 2007 e o Doutorado em Educação na Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) em 2011. Em 2019, tentei revalidar o Doutorado no Brasil através da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), o que resultou sem sucesso. Isto me levou a buscar novas oportunidades formativas no Brasil.

Acredito que nada acontece por acaso. Uma publicação sobre o Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) chegou ao meu conhecimento, e prontamente me inscrevi no processo seletivo. Ao conferir a lista de aprovados, o coração saltou de alegria, sentimento que se intensificou ao ser contemplada com uma bolsa de estudos integral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não hesitei em solicitar afastamento não remunerado no Estado para dar esse importante passo na minha vida. Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento adquirido ao exercer diferentes funções nas escolas estaduais, aliado ao longo período de trabalho dentro da Rede, proporcionou-me a base necessária para realizar esta pesquisa. Trata-se de uma investigação conduzida com propriedade de quem vivencia o cotidiano escolar e reconhece, nas narrativas dos professores participantes, os desafios e as fortalezas que também permeiam minha trajetória profissional.

As oportunidades de formação gratuita ao longo do meu percurso foram fundamentais para meu desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse contexto,

ressalto a importância de políticas públicas que viabilizem o acesso a cursos de formação inicial e continuada, garantindo que profissionais da educação, independentemente de sua condição financeira, tenham a oportunidade de se qualificar e transformar suas vidas.

Em fevereiro de 2025, retornei ao trabalho na Rede Estadual de Ensino e me deparei com o mesmo cenário de descaso e abandono das escolas. Relato como um exemplo para essa afirmação, o que estou vivenciando neste retorno. Convidada a assumir o cargo de Assessora, enfrento uma rotina exaustiva, sendo a única profissional no setor administrativo e pedagógico, responsável por atender 496 alunos, 52 professores e os pais que procuram a escola. Esta situação se mantém em março, quando concluo a escrita desta pesquisa. Como conseguir qualidade na Educação com situações graves como essa nas escolas?

Atualmente, estou em processo de aposentadoria e encerro este ciclo com um misto de alegria, por ter sempre dado o meu melhor, e frustração, ao constatar que poucas mudanças positivas ocorreram. Todavia, como educadores, devemos sempre...

...Esperançar.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um processo permanente, reflexivo e coletivo, que se constrói no interior das práticas pedagógicas e das experiências concretas dos educadores. A formação continuada não se reduz a um conjunto de cursos pontuais ou atividades isoladas; trata-se, isto sim, de ações com a participação ativa dos educadores, que promovem um diálogo constante entre teoria e prática, um espaço de produção compartilhada de saberes, em diálogo com os desafios cotidianos escolares, permitindo ao professor desenvolver o conhecimento docente. Ela contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional destes educadores ao longo de sua trajetória na Educação ao levá-los a transformar o processo de ensino e aprendizagem integral do aluno e ao contribuir na promoção de uma educação com qualidade. Em contextos de reestruturações curriculares, como aqueles promovidos pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação continuada tem sido mobilizada como ferramenta de implementação de políticas educacionais centralizadas. Tal uso instrumental gera críticas, sobretudo quando desconsidera a participação dos professores e a diversidade dos contextos escolares e quando enfraquece o caráter emancipador da formação.

A realização desta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a formação continuada vem sendo organizada e efetivada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, diante das transformações promovidas pela Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e das diretrizes estabelecidas em âmbito nacional e estadual. Neste sentido, durante a investigação da pesquisa, ficou constatado que, apesar de ser promovida pelo Estado, a centralidade das ações formativas conduzidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina (SC), ao elaborar e promover a formação continuada para professores no período definido neste estudo, foi composta por pouquíssima ou nenhuma participação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e/ou das Unidades Escolares da rede. Segundo Nóvoa (2022), não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas de Educação Básica. Vimos também que a participação dos professores se limita à realização das atividades propostas, sendo estes excluídos das demais etapas do processo, o que dificulta a reflexão sobre sua prática pedagógica ao agregar pouco ao desenvolvimento

profissional e ao retirar o sentimento de pertencimento. Neste contexto, esta pesquisa torna-se um importante instrumento para identificar estas e outras fragilidades do processo das formações continuadas no cenário educacional estadual.

Diante disto, desenvolvemos esta pesquisa que apresenta como título “Formação continuada de professores do Ensino Médio de Santa Catarina: diretrizes, compreensões e práticas”, e a pergunta que a mobilizou foi: *Quais as diretrizes, compreensões e práticas de formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de ensino de Santa Catarina?* O seu objetivo geral foi identificar as diretrizes, compreensões e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Os objetivos específicos são:

- a) Analisar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Santa Catarina.
- b) Evidenciar as compreensões de formação continuada dos participantes desta pesquisa, sendo estes professores atuantes do Ensino Médio da Rede e profissionais da educação da Secretaria Estadual de Educação (SED e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) selecionadas.
- c) Conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado, através da Secretaria Estadual de Educação (SED), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e Unidades Escolares de Ensino Médio na Rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Para investigar a formação continuada de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina, necessitamos estabelecer um panorama atual. Isso porque nos últimos anos esta modalidade de ensino passou por diversas mudanças, e especial devido a ações que exigiram do governo a criação de diretrizes para a formação continuada, principalmente com a reforma do Ensino Médio, com a implementação em 2018 da BNCC (Brasil, 2018) e com a homologação em 2021, do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) (Santa Catarina, 2021b).

Com o objetivo de mapear a produção existente e estabelecer este panorama, utilizamos a metodologia Estado do Conhecimento, que visa “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (Ferreira, 2002,

p. 258). Escolhemos esta metodologia pelo fato de utilizarmos o levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes de produção científica. Segundo Ferreira (2002), esta metodologia resulta em um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado, utiliza predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes. Portanto, atende às necessidades encontradas para a realização desta etapa.

No presente estudo, realizamos um levantamento de teses e dissertações da área educacional que investigaram a formação continuada para professores do Ensino Médio. O acesso ocorreu em março de 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES” AND “ENSINO MÉDIO” e selecionamos como filtros os anos de 2017 a 2022, período marcado por modificações significativas nesta modalidade de ensino devido à implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil; grande área de conhecimento em Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, resultando em 3 teses e 32 dissertações. Após análise dos títulos e resumos, foram consideradas relevantes para a nossa pesquisa 1 tese e 12 dissertações.

Todavia, no exame de qualificação desta pesquisa em julho de 2024, a banca avaliadora sugeriu reformular esta etapa, com o objetivo de ser mais específica ao tema da formação continuada de professores do Ensino Médio de Santa Catarina. Diante disto, acessamos novamente o catálogo em setembro de 2024, alterando os descritores para “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES” AND “ENSINO MÉDIO” AND “SANTA CATARINA” e o período para 2018 a 2023, os demais procedimentos permaneceram como no primeiro acesso, resultando em 3 dissertações, apresentadas a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Dissertações que apresentam relação com a pesquisa

Nº	Dissertações	Autor	Ano	Instituição
1	Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores	MARTINI, Tatiane Aparecida	2021	Instituto Federal de Educação e Tecnologia Catarinense
2	Formação continuada de professores a partir do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: sistematização de experiências e cartas pedagógicas	PILETTI, Terezinha Conte	2022	Universidade do Oeste de Santa Catarina
3	Formação continuada em serviço: desafios e aprendizados de professores de duas escolas públicas de Ensino Médio	PICK, Márcia	2023	Universidade do Oeste de Santa Catarina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O número reduzido de pesquisas acadêmicas encontradas reforça a escassez de estudos voltados à formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual catarinense, evidenciando a relevância desta investigação.

Diante disso, justifica-se a realização dessa pesquisa, especialmente pelas reduzidas investigações voltadas à formação continuada de professores do Ensino Médio no Brasil, bem como na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Essa constatação está presente também na pesquisa de Rausch *et al.* (2024) em que destacam a urgência de fomentar investigações que aprofundem a compreensão sobre os processos formativos, especialmente aqueles voltados aos profissionais do Ensino Médio, no contexto das redes públicas estaduais de ensino. Essa fragilidade aparece também em outros estudos acadêmicos, como o realizado por Voigt, Ratti e Paulus (2020). Ao analisarem os resumos de trabalhos produzidos entre 2015 e 2018, estes autores constataram que grande parte das pesquisas selecionadas se concentra em políticas e reformulações curriculares e que a temática da formação de professores do Ensino Médio ainda é pouco explorada.

As três dissertações disponíveis no catálogo da CAPES, ao abordarem diretamente a formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina, tornaram-se referências relevantes para o presente estudo pelas contribuições específicas que oferecem à análise aqui proposta.

A dissertação de Tatiane Aparecida Martini (2021), intitulada “*Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*”, visa analisar as

percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, focalizando a formação continuada de professores ofertada pela SED/SC. Esta dissertação analisa os eventos de formação continuada oferecidos pela SED/SC através de videoconferências e faz um mapeamento das percepções dos professores acerca da implementação do NEM. Conclui que existe uma forte influência de instituições privadas na implementação do NEM, com destaque para o Instituto Ayrton Senna, o Sebrae e o Instituto longo, tanto na formação de professores quanto na elaboração do currículo; para a Parte Flexível da organização curricular, por meio de Componentes Curriculares Eletivos, Projeto de Vida e das Trilhas de Aprofundamento, impactou o trabalho docente; e para a utilização massiva da formação continuada de professores no formato virtual como estratégia da SED/SC para construir a adesão desses profissionais. Esta dissertação nos auxilia ao trazer informações sobre eventos das formações continuadas e um panorama da percepção dos professores sobre estes, a influência dos institutos nas formações e o impacto do CBTCEM na formação dos professores.

A dissertação de mestrado de Terezinha Conte Piletti (2022), intitulada “*Formação continuada de professores a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: sistematização de experiências e cartas pedagógicas*”, conclui que os professores consideraram que formação continuada contribuiu significativamente para suas práticas pedagógicas. Além disso, possibilitou o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e coletivos, elevando a qualidade do Ensino Médio. Com uma socialização maior entre professores e via troca de experiências, foi possível perceber que se pode realizar um trabalho diferenciado e consistente com currículo e prática pedagógica humanizadora e contextualizada. Piletti (2022) apontou que a descontinuidade desta formação impactou negativamente para os professores e para a comunidade escolar. Com esta dissertação, podemos investigar como estas formações foram realizadas para que, segundo a percepção de professores, se tornassem significativas, coletivas, proporcionando mudanças na prática pedagógica e melhorando a qualidade de ensino.

A dissertação de mestrado de Márcia Pick (2023), intitulada “*Formação continuada em serviço: desafios e aprendizados de professores de duas escolas públicas de Ensino Médio*”, permite verificar que não há presença de um padrão de formação continuada em serviço; cada escola busca desenvolver seu processo de acordo com as condições disponíveis. Também evidenciou que os processos

formativos contribuem significativamente para o fortalecimento dos profissionais e para a prática pedagógica das escolas. No entanto, constatamos a presença de diversos desafios que fragilizam e preocupam as equipes profissionais, a respeito do futuro das formações em serviço nas instituições. Os dados produzidos revelam que escolas com realidades distintas, projetos específicos, geraram graus diferenciados de qualidade dos processos formativos. Eles apontam para a provisoriedade dos projetos implementados pelas políticas. Por fim, constatamos que a descontinuidade formativa e a ausência de condições, como dedicação de tempo, as políticas, os projetos, as propostas temporárias, configuram-se como entraves nos estabelecimentos de ensino. Ademais, os participantes da pesquisa mostraram-se cientes da importância de espaços e tempos com a finalidade formativa e perspectivam por mudança e apoio da rede de ensino para a concretude da formação continuada em serviço. Esta dissertação contribui em nossa pesquisa com a sua análise da formação em serviço nas instituições, ao apresentar os desafios e as fragilidades do processo, bem como a percepção dos professores sobre a importância destes espaços.

A leitura dessas dissertações permitiu construirmos um panorama preliminar da formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina. Esse cenário revela desafios como a descontinuidade das políticas, a influência de instituições privadas, o predomínio de formações *online* pouco conectadas com a realidade escolar e a ausência de diretrizes claras para as formações em serviço. Ao mesmo tempo, os estudos apontam o potencial transformador da formação quando conduzida de forma significativa e com condições adequadas de tempo, apoio e diálogo entre os pares. Este panorama inicial foi aprofundado nos capítulos seguintes, com base na análise documental e nos dados qualitativos produzidos nesta pesquisa.

Ao caracterizar e trazer para discussão a temática desta pesquisa, buscamos contribuir para a compreensão e o fortalecimento da formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina. A proposta é entender as reais necessidades e os desafios enfrentados pelos docentes e profissionais da Educação participantes desta pesquisa e, partir dessa análise, apresentar ao poder público estadual dados produzidos com clareza e veracidade, podendo subsidiar a criação, o aprimoramento ou a reformulação de políticas educacionais que promovam a valorização, o desenvolvimento docente e,

consequentemente, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem discente e da escola pública catarinense. Além disso, esperamos que este estudo contribua para os debates e estudos acadêmicos sobre esta temática.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados qualitativos, usamos três procedimentos: documentos oficiais nacionais e estaduais que orientam a formação continuada docente em Santa Catarina; entrevista semiestruturada realizada com os profissionais da Educação atuantes na SED e nas CREs das regiões Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages) e Sul (Criciúma); grupos de discussão compostos por dois professores atuantes escolas no Ensino Médio da rede das regiões citadas acima. Os dados foram organizados e analisados com base na metodologia de Análise de Prosa. Conforme André (1983), esta opção metodológica permite uma leitura interpretativa dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas formativas vivenciadas.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o memorial formativo e profissional da pesquisadora e, em seguida, a presente introdução. No segundo capítulo, trazemos as reflexões teóricas organizadas em dois subcapítulos. Um deles trata da formação continuada de professores na perspectiva de Imbernón (2010, 2011, 2016) e o outro aborda os princípios atuais da formação continuada de professores. No terceiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico realizado, com destaque para a abordagem da pesquisa, o campo empírico, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados. No quarto capítulo, analisamos os dados qualitativos produzidos relacionados aos objetivos específicos. Ele está organizado em três subcapítulos que analisam as diretrizes apresentadas nos documentos relativos à formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Santa Catarina; as compreensões de formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina; e as práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio realizadas na Rede Estadual de ensino de Santa Catarina. Por fim, trazemos as considerações finais.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

Os professores desempenham um papel fundamental na busca de uma educação de qualidade. Esse percurso em direção à excelência educacional não é um destino final, mas sim um processo contínuo de aprendizado e conhecimento. A formação continuada de professores é importantíssima nesta busca, garantindo o acolhimento no início de sua carreira e a continuidade do desenvolvimento profissional docente. Todavia, a realidade encontrada nas escolas mostra formações “que se tornam genéricas e no mais das vezes propostas sem interlocução com as redes e professores, programadas *in abstracto* por especialistas” (Gatti, 2022, p. 4). Mais que isso, as formações são igualmente compostas por atividades que nem sempre possibilitam aos docentes refletir sobre sua prática pedagógica, estes simplesmente executam tarefas de forma automática, situação que na atualidade, com o desenvolvimento acelerado da sociedade, não se sustenta mais nas escolas.

A formação continuada de professores possui fatores significativos que influenciam na sua elaboração e execução, dependendo do contexto social, político, cultural do país, estado, cidade, rede de ensino na qual está inserida. Abordá-los em totalidade é uma tarefa impossível. Portanto, buscamos selecionar e fundamentar teoricamente, neste capítulo, aspectos que consideramos importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo, sendo estes:

- a) a formação continuada de professores segundo a perspectiva de Imbernón (2010, 2011, 2016), uma concepção de evolução histórica e crítica, permitiu entender como a formação se desenvolveu ao longo dos anos, influenciada pelas mudanças nas demandas sociais, educacionais e políticas, e como as concepções sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem foi se transformando;
- b) alguns princípios atuais sobre diretrizes, concepções e práticas da formação continuada de professores, segundo a perspectiva de autores de referência na Educação, fundamentou teoricamente o desenvolvimento dos capítulos de análise da formação continuada de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO A PERSPECTIVA DE IMBERNÓN: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CRÍTICA

A formação continuada de professores possui uma história recente quando comparada a outros campos de estudos educacionais. Segundo Imbernón (2010), na maioria dos países latinos, somente na década de 1970 emergem pequenos grupos de professores e instituições, estudos, discussões sobre a relevância da formação continuada e o reconhecimento da importância da participação dos docentes no planejamento das atividades neste processo. Todavia, o que se apresentava no cenário educacional era o predomínio de um modelo individual de formação, no qual os professores buscavam, por conta própria, as atividades que acreditavam lhes promover aprendizado e resignificação de sua prática. De maneira esporádica e tímida, anterior à década de 1970 e também durante esta, movimentos organizados por grupos ou instituições alertavam para a necessidade de uma transcendência da formação de professores e com o auxílio destes mudar o caráter autoritário, classista, uniformizador e seletivo das instituições de ensino.

Na década de 1980, no contexto internacional a formação continuada começa a se institucionalizar nas universidades, que passam a criar programas que se utilizam de microensino em circuitos fechados de TV, minicursos, análise de competências e técnicas, posicionamentos que impedem que o professor adquira uma reflexão crítica sobre as teorias e práticas que regem o seu fazer pedagógico.

Considerar essa época sob a perspectiva atual nos permite dizer que este foi um período em que o modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido e incrível, que marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram este cenário (Imbernón, 2010).

Ainda segundo o autor, em grande parte dos países o início da oficialização da formação continuada de professores como parte de reformas educacionais aconteceu nas décadas de 1970 e 1980. O discurso tinha como objetivo aprimorar as habilidades docentes facilitando a sua adaptação às mudanças constantes na educação. Todavia, esta prática apresentava uma abordagem padrão de “treinamento”, elaborado por

outras pessoas (universidades, especialistas, consultorias ou administração), responsáveis por selecionar as atividades da formação, facilitando o doutrinamento, garantindo a hegemonia do pensamento da classe dominante e das políticas públicas. Apesar deste contexto não ser o ideal, nele cresce a consciência das necessidades educacionais, como a preocupação universitária não somente com a prática, mas com a teoria que a fundamenta, reconhecimento da necessidade de participação dos professores na elaboração das atividades de formação continuada, e ocorre o surgimento de novos modelos que se aproximavam aos interesses reais dos docentes.

Em 1990, houve mais mudanças. Esta foi uma época fértil na formação continuada de professores com a consolidação dos cursos na Espanha e em países latino-americanos com modalidades semelhantes. Surgem ideias como pesquisa-ação, projetos de pesquisa, novo conceito de currículo, reflexão na formação (nas obras de Donald Schön), entre outras. Todavia, como destaca Imbernón (2010), embora tenha havido avanços, algumas dessas mudanças foram apenas “modismos” e não trouxeram necessariamente melhorias reais para as práticas docentes. Corroborando com a ideia de modismos e necessidade de reflexão nas formações,

Passou-se de nada a uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades, etc.; e agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes e destacar entre elas as habilidades interpessoais, relacionais e comunicativas, entendidas como a faculdade de que os participantes da interação sejam capazes de explicar seus atos e de se orientar por metas de validade, destinadas a ser subjetivamente reconhecidas (Habermas, 1989 *apud* Imbernón, 2016, p. 99).

Imbernón (2010) destaca a necessidade contínua de práticas inovadoras na formação dos professores, para superar desafios persistentes, como a separação entre teoria e prática e a falta da participação docente no planejamento de formação.

Dos anos 2000 até a atualidade, surge um período de mudanças rápidas na sociedade, a tecnologia ganha espaço em todos os setores, inclusive na educação (Imbernón, 2010). Este fato, aliado à globalização e à presença de professores experientes, leva a percepção de que os sistemas educacionais anteriores não mostraram eficiência para educar a população do novo século. Neste contexto, fica clara a necessidade de um modelo formativo que considere o emocional, relações interpessoais, redes de intercâmbio e participação da comunidade.

No entanto, especialmente em países com políticas educacionais de orientação conservadora, observa-se um desânimo generalizado entre os professores e a redução de seu envolvimento na formação ao longo da vida. Estas nações parecem arriscar menos em inovação. Esse desânimo resulta de diversos fatores, como o aumento de exigências, a manutenção de abordagens desatualizadas e até mesmo retrocessos na formação continuada, desprofissionalização, pouca valorização das ideias docentes e repreensões destes pensamentos.

2.2 ALGUNS PRINCÍPIOS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A seguir, apresentamos alguns princípios atuais da formação continuada de professores. Dada a abrangência do tema, selecionamos os princípios recorrentes de nossa pesquisa, buscando compor, de maneira satisfatória, os fundamentos teóricos desta pesquisa.

2.2.1 Formação continuada intrínseca à profissão docente

Diversos autores sugerem como ação básica da formação continuada a sua associação com a formação inicial. Esta deve acontecer de maneira natural e ser intrínseca na profissão docente, oportunizando este apoio e acolhimento. Nóvoa (2019) ressalta a importância da indução profissional, ou seja, não abandonar o estudante das licenciaturas à própria sorte na escola durante a sua iniciação à docência. Para isso, é importante fomentar programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as residências pedagógicas e docentes, pois ninguém se integra a uma profissão sozinho, sem se apoiar em reflexões com os colegas. Neste contexto, Imbernón (2010, 2011) sugere que uma boa formação docente deve observar a experiência prévia do discente e não a descartar, proporcionar momentos em que ele possa trocar suas experiências, inseri-lo desde o início com cursos de introdução à docência dentro da escola combinando teoria e prática e garantir o acesso deste a formação permanente. A preparação para entender as transformações da sociedade, estudar novas metodologias e ser um pesquisador constante e reflexivo também deve ser contemplada na formação inicial.

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos. Afinal, o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação (Imbernón, 2011).

As práticas devem ser o eixo da formação do professor; é necessário analisar a relação entre teoria e prática educativa; também é preciso que as práticas sejam um estímulo às propostas teórico-práticas formais. Ações acompanhadas de atitudes críticas, colaborativas e flexíveis devem ter em vista a necessidade de mutação da escola conforme a sociedade evolui (Imbernón, 2011).

2.2.2 Professor com perfil inovador

A constante evolução da sociedade exige do professor uma constante atualização e a necessidade de uma mentalidade reflexiva e aberta para analisar seu trabalho de maneira crítica e autocrítica, identificando as áreas que necessitam de melhoria e inovação. A inovação docente entre outras ações consiste no diálogo constante entre teoria e prática, estimulando e permitindo ao professor agir sobre a sua formação em todos os aspectos, inclusive na elaboração da formação continuada.

Para Imbernón (2016), nas formações o ideal é o professor estar dentro de um projeto inovador, sendo parte dele, promovendo as mudanças. Para que isso ocorra, é necessário receber ou compartilhar a formação necessária:

Uma formação não apenas em noções ou disciplinas (chamemos, embora não seja de todo certo, de “conhecimento objetivo”), mas sim num maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomada de decisões coletivas... A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relações, colegiais, atitudinais, emocionais do professorado, que vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos” (Imbernón, 2009, p. 40).

O autor destaca que existem pilares para os métodos de formação centrado no professor, que pode acontecer por projetos de inovação, onde o professorado está diretamente ligado ao processo de melhoria do ensino na instituição em que trabalha. Inserido dentro do contexto, ele tem maior compreensão dos desafios a serem superados e podem sugerir soluções. Outra ação é a pesquisa reflexiva, em que se identifica uma área de interesse, coletam-se informações, analisa-se e realizam-se as mudanças a fim de resolver a situação-problema apresentada. Este modelo auxilia o professor a aprender a desenvolver o seu conhecimento docente. Todavia, Imbernón (2009) deixa claro que a formação é uma ferramenta, não sendo a única responsável por suprir as necessidades do professor no seu cotidiano. Ele acrescenta que alguns pilares devem ser observados, como: a mudança no ambiente onde os docentes trabalham, proporcionando uma formação de território; descentralização; tomada de decisões; relações de poder; projetos de inovação; intercâmbios, ou seja, tudo o que auxilia na resolução dos problemas reais da docência.

No entanto, vale destacar que o professor não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso deste processo. Frente a isso, Imbernón (2016, p. 96) destaca:

Uma vez que há algum tempo a experiência e as pesquisas nos levam a avaliar que, para mudar a educação, é preciso não apenas mudar o professorado (conferindo-lhe mais formação, por exemplo, que é o instrumento mais utilizado para esta mudança), mas promover também a mudança nos contextos onde ele desempenha a sua tarefa: as escolas, as diretrizes, o apoio comunitário, os processos de decisão, a comunicação, etc.

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, os envolvidos no processo educativo, instituições de ensino e os órgãos governamentais com políticas públicas de educação devem estabelecer ações para garantir a participação efetiva dos professores na elaboração de sua formação continuada. Nestes momentos, há que lhes proporcionar a possibilidade de debater, pesquisar, planejar, inovar, experimentar, avaliar, replanejar.

2.2.3 Formação construída dentro da profissão

Outra ramificação da formação continuada, que colabora no desenvolvimento do perfil protagonista docente, é a formação construída dentro da profissão. Nela, são estabelecidos aspectos a serem desenvolvidos por um bom profissional da educação, orientando o docente em suas reflexões, ações e práticas. Vejamos alguns desses princípios:

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: Práticas, profissão, pessoa, partilha, público (Nóvoa, 2009, p. 11).

Para Nóvoa (2009), a formação dentro da profissão deve observar cinco aspectos: prática, profissão, pessoa, partilha e público. No aspecto da “prática”, durante décadas na educação houve o debate sobre a dicotomia teoria/prática, sem que houvesse uma reflexão sobre como transformar a prática docente em conhecimento. Ainda perpetua uma formação em que as referências externas são mais valorizadas do que as internas, produzidas pelo corpo docente da própria instituição. A profissão docente não pode resumir-se a um repasse de conteúdo. Ela precisa se assumir como uma prática que seja uma fonte de análise dos pontos de vista teóricos e metodológicos, sem cair no praticismo ou nas tendências anti-intelectuais. Necessita construir o conhecimento profissional docente fundamentado nos verdadeiros interessados na melhoria da qualidade da educação do local em que atuam. O espaço e o tempo perfeitos para a realização dessas ações ocorrem durante as formações continuadas.

Nóvoa (2009) faz uma comparação com o curso de Medicina. Ele destaca quatro aspectos: a formação se realiza pela observação dos casos em seus aspectos específicos; esses aspectos precisam ser estudados e por diferentes abordagens; em seguida, há uma reflexão conjunta de toda a equipe, sem confundir o papel de cada um e a preocupação em tornar os hospitais lugares funcionais com melhorias que atendam às necessidades dos pacientes. Ele afirma que uma formação de professores deve incentivá-los a serem obstinados pela resolução de problemas concretos da escola acerca do insucesso escolar, problemas escolares ou programas de ação educativa. Esse conhecimento deve ultrapassar a teoria e a prática; o

professor deve refletir sobre o processo histórico da situação em estudo, levantando os dados necessários para compreendê-lo em todas as suas dimensões e reelaborando o processo, caso haja a necessidade, assim como fazem as equipes médicas para resolver os seus casos.

O segundo aspecto da “profissão” aponta para a importância da indução profissional, ou seja, as instituições devem garantir programas que viabilizem o aprender dentro da profissão, criando uma cultura profissional e tornando os professores mais experientes, pessoas essenciais ao desenvolvimento dos mais jovens. Este papel está centrado em outros profissionais que decidem sobre currículos, regras do estágio probatório etc. Esses, frequentemente, têm sua formação influenciada por organizações internacionais e não estão em sala de aula. Então, a junção da teoria, da prática e do processo histórico não acontece, e os professores que deveriam ser os que têm voz e vez nas decisões da educação passam a desempenhar um papel secundário, de executor de decisões tomadas por outros profissionais que, por vezes, não atentam para as reais necessidades do processo educativo.

O aspecto da “pessoa” é o terceiro mencionado por Nóvoa (2009). Ele destaca que a formação de professores deve proporcionar uma identidade docente a partir de reflexões para seu autoconhecimento, que necessariamente influencia no seu conhecimento profissional. Afinal, não se dissociam pessoa e professor, e a essa profissão não basta uma matriz técnica e científica; não se pode negar a importância da questão humana e relacional no processo de ensino e de formação de professores.

O ponto da “partilha” em Nóvoa (2009) reforça que os desafios atuais da educação necessitam da colaboração de todos os profissionais envolvidos no processo. Mais do que avolumar opiniões, este hábito cria uma cultura docente, um conjunto de procedimentos e regulação do trabalho, feito de maneira coletiva. Nesta prática, a escola se torna um lugar de formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos escolares e transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional, que respeita a ética e as diferenças existentes dentro de um grupo, buscando desenvolver nos alunos aspectos comuns à sua formação pessoal e profissional de forma crítica. As instituições de ensino superior que oferecem as licenciaturas devem oferecer programas que insiram seus discentes desde o início de seus estudos dentro das escolas, com a prática da partilha. Caso

contrário, estes profissionais podem não ver em sua prática a efetivação do conhecimento que estudaram por muitos anos.

O aspecto “público” alerta para a importância de a escola estabelecer uma boa comunicação pública, divulgando os trabalhos realizados na instituição, incentivando os profissionais da educação a participarem dos espaços públicos da área, de modo a ter voz em processos de sugestões, escolhas e decisões. Estas parcerias permitem à escola focar no seu objetivo principal, que é o processo ensino-aprendizagem dos alunos, deixando que as outras instituições e redes pensem e trabalhem para proporcionar condições ideais para que isso aconteça.

Reflitamos sobre como essas ideias podem ser potencializadas para haver uma formação continuada significativa e sobre o fato de não podermos ficar somente entre os muros da escola.

Ainda existe uma resistência em externar o trabalho escolar para a comunidade, talvez por receio de que a escola possa se tornar mais vulnerável ao expor seus trabalhos. Porém, esta é uma condição para que a escola evolua e se transforme. Compartilhar e publicar atividades educacionais é uma generosidade intelectual, que transcende a sala de aula e impacta positivamente a comunidade escolar e educacional, pois contribui para o processo de aprendizado colaborativo, facilitando o trabalho de outros professores, incentivando a fazerem adaptações criativas e contextualizadas. Este compartilhamento torna rico o repertório de estratégias pedagógicas, que beneficiam a comunidade educacional (especialistas, administradores, pesquisadores) e possibilitam o acesso a exemplos de como o ensino está evoluindo. Esta visibilidade fortalece a relação entre a educação e a sociedade e beneficia os principais sujeitos do processo educacional dos alunos. Encerrando o ciclo de benefícios, o próprio professor recebe avaliações construtivas (*feedback*) de colegas e equipe pedagógica sobre seu trabalho, gerando crescimento profissional e ressignificando suas práticas.

2.2.4 Colaboração entre pares

A formação continuada é um dos caminhos para romper com esta falsa certeza, incentivando o compromisso coletivo, o estabelecimento de metas correlacionadas para tornar a escola um ambiente de aprendizado docente permanente, produzindo conhecimento pedagógico através da participação efetiva dos professores. O ideal é

que este processo aconteça com naturalidade, visto como algo intrínseco à profissão. Todavia, este coletivo demanda um constante debate, consenso, investigação, estudo, planejamento, avaliação, aceitação de críticas, participação em todas as etapas das atividades, etc. sendo algo que requer esforço para ser realizado.

A profissão docente só acontece com a presença, apoio e colaboração de outros professores, buscando sobretudo compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões e esse posicionamento dos docentes é vital para que a formação continuada aconteça efetivamente. A troca entre iguais deve ultrapassar a criação de tímidos cursos e incentivar a geração de projetos de intervenção de situações reais cotidianas, contando com todos os serviços e instituições educacionais na criação das chamadas “escolas de professores”. Alguns casos de sucesso são vistos neste capítulo quando abordamos a formação em serviço.

Ao colaborar uns com os outros, os educadores contribuem para uma abordagem pedagógica mais rica e contextualizada. Ao explorar as obras de António Nóvoa, notamos sua ênfase em considerar o contexto social, as interações entre os educadores e a construção coletiva do conhecimento. Sua abordagem ressalta a formação como um processo dinâmico e colaborativo. Para Nóvoa (2019), a formação continuada completa o ciclo de desenvolvimento profissional do professor. Esta formação passa necessariamente por um trabalho coletivo, por professores empenhados em um trabalho em equipe com reflexão conjunta, sempre auxiliados pelas comunidades e profissionais docentes, pois não há como pensar a escola de maneira isolada.

2.2.5 Formação continuada centrada na escola

A formação continuada centrada na escola mostra-se como um importante instrumento para fomentar a colaboração entre pares, a resolução de problemas reais cotidianos da unidade escolar, fomenta a elaboração de atividades por parte dos professores e aumenta o engajamento da equipe escolar, as possibilidades do processo de produção docente e o desenvolvimento profissional. Neste contexto, Imbernón (2016) destaca que, historicamente, esta modalidade de formação surgiu no fim da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de superar os individualismos e evitar as guerras. Ela recebe outras denominações, como: revisão baseada na

instituição escolar, sistema de apoio profissional mútuo, autoavaliação institucional, formação baseada na prática profissional ou no posto de trabalho etc.

Como formação institucionalizada, surge, no Reino Unido, em meados da década de 1970, por meio do *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT). Em 1990, a ideia ingressou intensamente na Espanha. Imbernón (2016) chama a atenção para os cuidados com o neoconservadorismo e as políticas de cortes na educação, que podem minar ou desvirtuar esta modalidade de formação. O projeto formativo em escola tem caráter coletivo e é um instrumento para atender as necessidades de todos os profissionais em uma instituição educacional, melhorando a qualidade de ensino em relação à atuação na sala de aula e na gestão escolar.

O perfil inovador do professor emerge de novo, quando, juntamente com os administradores escolares, cria na escola comunidades de estudo, redes de aprendizado. Nelas, a colaboração e as interações com troca de ideias foram incentivadas continuamente, com estímulo à participação efetiva dos envolvidos, pois surgirão, conforme o interesse destes, os assuntos e as problemáticas a serem trabalhados nestes momentos.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação, de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas (Imbernón, 2011).

Segundo Imbernón (2011), a formação centrada na escola busca direcionar os programas de formação para responder às necessidades da escola e elevar a sua qualidade. Essa formação não se resume a uma mudança de espaço apenas ou um grupo de professores a serem formados, mas sim à construção coletiva de novos enfoques para o conteúdo, as estratégias, objetivos da formação e os autores dessas ações. A escola observa alguns pressupostos que permitem a ela ser este espaço formativo, sendo eles: a ação-reflexão-ação; a reconstrução de uma cultura escolar; a aposta em novos valores; a colaboração como filosofia de trabalho, respeito e reconhecimento aos professores; aprender os processos de participação; a redefinição da gestão escolar. Nesta perspectiva, planejar e decidir são ideias coletivas que criam no docente um pertencimento estimulando a sua participação e a qualidade da sua formação. Essa modalidade de formação promoveu a

descentralização da formação e criou a necessidade de ter pessoal especializado para ajudar nas políticas de formação continuada.

Apesar dos estudos e especialistas mostrarem ao contrário, surgem no meio educacional críticas, das mais variadas, sobre esse sistema de formação. Neste contexto, apresentamos algumas instituições que lograram sucesso neste projeto, para que sirvam de inspiração a outras instituições de ensino nacionais e internacionais. O Complexo de Formação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) emerge como um exemplo notável de um programa de formação continuada que tem impactado positivamente a comunidade educacional local. Ele dispõe de uma variedade de programas e recursos educacionais e oferece oportunidades de desenvolvimento profissional abrangentes e acessíveis, incluindo cursos de atualização, oficinas, palestras e eventos, nas diversas áreas de conhecimento e metodologias de ensino. Uma característica distintiva do Complexo de Formação da UFRJ é sua colaboração estreita com as escolas locais. Essa parceria permite uma compreensão profunda das necessidades dos educadores e a adaptação dos programas de formação para atender a essas necessidades específicas. O uso de recursos tecnológicos é uma parte essencial da formação continuada no complexo. Isso inclui plataformas *online*, recursos digitais e ambientes de aprendizado virtual, que tornam a formação mais acessível e flexível para os professores. O Complexo de Formação da UFRJ exemplifica como a colaboração entre uma instituição de ensino superior e escolas locais pode resultar em impactos positivos e duradouros na comunidade educacional. Este exemplo destaca a importância da adaptação de programas de formação às necessidades locais e da utilização de recursos tecnológicos para melhorar a eficácia da formação.

Gatti, Guimarães e Puig (2022) descrevem exemplos de instituições de ensino que adotam ações interdisciplinares e mudaram a estrutura de formação dos cursos buscando inovação, experimentando alternativas curriculares, didáticas e pedagógicas na formação docente. Todavia, para que haja êxito no processo, observamos dois aspectos: a equipe de professores deve ser engajada e estar ciente da necessidade de mudança, de trabalharem no coletivo e apoio da gestão da instituição onde atuam. Na pesquisa, as autoras mencionaram a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza oferecida pela Universidade de São Paulo (USP), que tem por objetivo construir uma identidade da própria formação docente considerando conteúdos curriculares mais adequados à vida cotidiana.

As ações docentes, por mais bem-intencionadas que sejam, mostrando-se comprometidas e intensas, não bastam para que a formação em serviço aconteça de forma satisfatória. É fundamental ter um auxílio externo constante e consistente das administrações públicas e da comunidade: nas ações governamentais não basta a criação de documentos, mas é preciso também a garantia da participação docente no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos resultados esperados que são os benefícios reais para os alunos. A comunidade do entorno da escola também deve ser considerada quando se planejam os programas de formação em serviço. Nela, pode-se encontrar grande contribuição na solução dos problemas educacionais, por serem os sujeitos que os vivenciam no dia a dia com seus filhos e cidadãos que passaram pela instituição, sendo influenciados pelo que esta lhes ensinou.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, incluindo a abordagem da pesquisa, a caracterização do campo empírico, os procedimentos de produção e a análise dos dados. Também traz os critérios éticos que nortearam as etapas da investigação. A escolha metodológica fundamentou-se na abordagem qualitativa da pesquisa e na complexidade do tema investigado: a formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa. A pesquisa qualitativa possui diversas abordagens teóricas e metodológicas que devem ser escolhidas conforme perspectivas e reflexões dos pesquisadores, tendo sempre como foco o objeto de estudo. Neste sentido, as pesquisas qualitativas

[...] englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (André, 2006, p. 46).

No presente estudo, adotamos a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão, metodologias que se enquadram na abordagem qualitativa conforme a concepção supracitada. Além disso, fundamentamo-nos em uma perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (Lüdke; André, 2013, p. 97). Assim, as trocas de experiências, considerações e sugestões entre os participantes promovem a reflexão e a transformação do ambiente educacional no qual estão inseridos.

Para reforçar a classificação desta pesquisa como abordagem qualitativa, analisamos suas etapas à luz das cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994):

- a) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de coleta: a pesquisadora, ao buscar dados junto aos profissionais da SED, CREs e Unidades Escolares, atende a essa característica, pois utiliza o ambiente natural como fonte primária de informações;
- b) coleta de dados descritiva: a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão consistem em métodos que geram dados predominantemente qualitativos, expressos em palavras ou imagens, como transcrições de relatos, descrições de situações e depoimentos, enriquecendo a investigação;
- c) ênfase no processo em detrimento do resultado final: a disponibilidade e o acesso dos professores à formação continuada variam conforme a região do Estado, o que impacta diretamente suas expectativas e percepções sobre a mesma formação. Esse aspecto demonstra a relevância do processo investigativo, uma vez que diferentes fatores podem influenciar os resultados da pesquisa;
- d) construção indutiva das hipóteses: as categorias de análise foram definidas a partir das narrativas dos participantes, o que evidencia a abordagem indutiva da pesquisa, na qual as hipóteses emergem ao longo da coleta e análise dos dados;
- e) importância do significado atribuído pelos sujeitos: a análise das percepções dos participantes acerca da formação continuada, esteve diretamente associada e impactada diferentes realidades educacionais que experiências e aprendizados individuais.

Diante dessa fundamentação, verificamos que as metodologias de coleta e análise de dados adotados estão em consonância com os conceitos teóricos dos autores, corroborando a classificação desta pesquisa como qualitativa.

3.2 CAMPO EMPÍRICO: DADOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Neste momento, tendo em vista a existência de outras etapas de ensino no Estado e visando analisar especificamente Ensino Médio Propedêutico, selecionamos

no endereço eletrônico da SED, o programa Educação na Palma da Mão, com os seguintes filtros: ano (2023); município (todos); Unidade Escolar (todos); dependência administrativa (estadual); localização da escola (rural e urbana); detalhamento da etapa (Ensino Médio Propedêutico); detalhamento por ano/série (1ª série, 2ª série, 3ª série); faixa etária (todos); público da Educação Especial (sim e não), resultando em 209.812 alunos, 726 Unidades Escolares do Ensino Médio e 36 CREs.

Devido à amplitude do campo de pesquisa encontrado, foi necessária a seleção de amostra para tornar viáveis a coleta e a análise dos dados. Visando contemplar as diferentes realidades da formação continuada da Rede e maior representação na coleta de dados, utilizamos como critérios: a) a participação das seis Regiões do Estado; b) seleção da CRE da Região com o maior número de alunos matriculados e duas Unidades Escolares do Ensino Médio delas, conforme a adesão dos professores. Apresentamos no Quadro 2 as informações encontradas na seleção da amostra:

Quadro 2 – Campo empírico da pesquisa

Região	Número de CREs	CRE Selecionada	Número de matriculados	Número de escolas
Grande Florianópolis	1	Florianópolis	10.681	23
Norte catarinense	5	Joinville	17.120	34
Oeste catarinense	12	Chapecó	6.862	20
Serrana	4	Lages	4.102	19
Sul catarinense	7	Criciúma	5.146	12
Vale do Itajaí	7	Blumenau	8.851	19
TOTAL	36	6	52.762	127

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Apesar da delimitação realizada, o campo da pesquisa permaneceu amplo, exigindo a seleção apenas da modalidade do Ensino Médio Propedêutico para tornar viáveis a produção e a análise dos dados.

Embora não se trate de uma amostra representativa em termos estatísticos, os dados obtidos permitem identificar aspectos significativos sobre as percepções docentes em relação à formação continuada no Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina.

3.2.1 Espaços da pesquisa

A pesquisa foi realizada em diferentes instâncias da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Foram considerados como espaços empíricos:

- a) a Secretaria de Estado da Educação (SED), responsável pela coordenação e execução das políticas de formação continuada;
- b) seis Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), representando as regiões Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Planalto (Lages), Sul (Criciúma) e Leste (Florianópolis);
- c) doze escolas de Ensino Médio, sendo duas vinculadas a cada CRE selecionada.

A definição desses espaços teve como critério a representatividade regional e a viabilidade metodológica da pesquisa, possibilitando a coleta de dados em diferentes níveis de gestão e em contextos escolares diversos.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Os profissionais da Educação que participaram desta pesquisa pertencem aos gêneros masculino e feminino e atuam em distintos cargos na SED, CREs e Unidades Escolares de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Suas identidades foram preservadas para garantir o sigilo ético da pesquisa.

Houve uma alteração em relação à proposta inicial no que diz respeito ao número de participantes da entrevista semiestruturada e dos grupos de discussão composição dos grupos de discussão.

Nas entrevistas semiestruturadas, o planejamento inicial previa a participação de sete pessoas (seis vinculados às CREs e um à SED). Contudo, houve uma ampliação da amostra, em virtude de adesões voluntárias extras, com um participante da CRE de Blumenau e dois da CRE de Lages, totalizando 10 participantes. Os entrevistados atuam como responsáveis pelas formações continuadas nas respectivas CREs e ocupam diferentes funções/cargos institucionais. Por essa razão, são identificados no texto como profissionais da Educação (plural) ou profissional (singular), com as narrativas referenciadas de A1 a A10. A seguir apresentamos no Quadro 3 o perfil desses profissionais:

Quadro 3 – Perfil dos profissionais da Educação

Identificação	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de atuação na formação de professores.
A1	Licenciatura em Matemática	Especialização em Educação Matemática.	28	5 anos
A2	Licenciatura em História	Especialização em metodologia de ensino de História	22	2 anos
A3	Licenciatura Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	78	2 anos
A4	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	25	1ano
A5	Licenciatura em Química	Mestrado em Química	23	2 anos
A6	Licenciatura em Português/Inglês	Doutoranda em Ciências da Educação	17	2 anos
A7	Licenciatura em Português/Inglês	Especialista em Gestão Escolar	29	8 meses
A8	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Tecnologias e gamificação	10	8 meses
A9	Licenciatura em Matemática	Gestão Escolar	12	4 anos
A10	Licenciatura em Pedagogia	Psicopedagogia	32	8 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No caso dos grupos de discussão, estava prevista a participação de dois professores de cada uma das seis CREs selecionadas, totalizando 12 docentes. No entanto, um dos professores desistiu após o primeiro encontro e, devido à limitação de tempo, não foi possível substituí-lo. Assim, o grupo foi finalizado com 11 participantes, cujas narrativas estão referenciadas ao longo do texto como P1 a P11 e identificados como professores, cujo perfil apresentamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos professores do Ensino Médio

Identificação	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação na Educação
P1	Licenciatura em Biologia	Especialista	21
P2	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Educação	25
P3	Licenciatura em Biologia	Doutoranda em Educação	20 anos
P4	Licenciatura em Química.	Mestranda em Educação	9 anos e 7 meses
P5	Licenciatura em Ed Física.	Especialista em Educação do Campo	17 anos
P6	Pedagogia e Letras	Mestrado em Letras	10 anos
P7	Licenciatura em Educação física.	Especialista em Linguagens e suas tecnologias e o mundo do trabalho.	22 anos
P8	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Letras	12 anos
P9	Licenciatura em Pedagogia	Doutoranda em Letramento	28 anos
P10	Licenciatura em Letras	Mestrado em Literatura e teoria brasileira	12 anos
P11	Licenciatura em letras e Português.	Mestrado em Educação	25 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Buscamos através da participação dos professores e dos profissionais da Educação responsáveis pelas ações formativas no âmbito estadual, compreender o processo da formação continuada, a partir dos sujeitos que a vivenciam e o constroem cotidianamente.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Adotamos três procedimentos para a produção dos dados desta pesquisa. Inicialmente, como primeiro procedimento, identificamos e selecionamos os documentos oficiais do território catarinense, específicos à formação continuada de professores, em que se destacaram: Decreto nº 915/2012; Resolução CEE/SC nº 62/2018 e Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2019-2021); Portaria nº 901/2024 e a Instrução Normativa nº 1328/2024. Cabe ressaltar que selecionamos os documentos estaduais e nacionais que fundamentam ou complementam os textos normativos dos documentos acima citados (Santa Catarina, 2018a; Santa Catarina, 2024b).

Na sequência, como segundo procedimento de produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com o coordenador de formação continuada da SED e com profissionais da educação das CREs selecionadas, que atuam diretamente na organização e/ou execução das formações continuadas de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Por fim, como terceiro procedimento, organizamos grupos de discussão com professores do Ensino Médio vinculados a duas Unidades Escolares de cada uma das CREs participantes da pesquisa. Em razão da distância geográfica entre os sujeitos envolvidos, os encontros foram realizados de forma virtual.

A organização desses procedimentos de produção de dados está sistematizada no Quadro 5:

Quadro 5 – Procedimentos de produção de dados

Procedimento	Participantes / Documentos	Local, forma e período de realização
1º Procedimento Seleção dos documentos oficiais	Documentos oficiais do território catarinense, específicos à formação continuada de professores e respectivos documentos estaduais e nacionais que os fundamentaram	Documentos coletados em fontes oficiais: página institucional da SED/SC e do MEC. Análise realizada ao longo do segundo semestre de 2023 e início de 2024
2º Procedimento Entrevistas semiestruturadas	1 coordenador da SED e 9 profissionais da Educação das CREs selecionadas, responsáveis pelas formações continuadas	Entrevistas presenciais nas CREs de Criciúma, Joinville e Blumenau; e via Google Meet com participantes das CREs de Chapecó, Lages, Florianópolis e com o coordenador da SED. Realizadas entre outubro e dezembro de 2023, conforme disponibilidade dos participantes
3º Procedimento Grupos de discussão	11 professores do Ensino Médio da Rede Estadual de SC, vinculados a duas Unidades Escolares por CRE. Inicialmente previstos 12; houve 1 desistência após o primeiro encontro	Encontros virtuais via Microsoft Teams, divididos em dois grupos. Realizados às segundas ou quartas, às 19h, entre 4 e 20 de março de 2024

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Baseados nos três procedimentos de produção de dados apresentados anteriormente, compusemos o conjunto de dados que sustenta esta pesquisa. Na sequência, detalhamos os critérios de seleção e organização dos documentos oficiais que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio em Santa Catarina.

3.3.1 Documentos oficiais

Como primeiro procedimento de coleta de dados, para subsidiar a análise das diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, realizamos a seleção dos documentos adotando como critérios a orientação de Cellard, em que “o pesquisador que trabalha com documentos [...] deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade” (Cellard, 2012, p. 296). Diante disto, seguindo o critério de pertinência, iniciamos a pesquisa dos documentos oficiais do território catarinense, específicos à formação continuada de professores e respectivos documentos nacionais relacionados, durante o período de vigência.

Para o critério de credibilidade, selecionamos apenas documentos normativos publicados por órgãos oficiais, como a SED/SC, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), priorizando aqueles que tratam explicitamente da formação continuada de professores da Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio.

Além disso, os documentos (estaduais e nacionais), foram classificados como estruturantes, por fornecerem base normativa central à pesquisa, ou complementares, por dialogarem ou sustentarem as diretrizes apresentadas nos documentos principais. A seguir, apresentamos no Quadro 6 os principais fundamentos legais e normativos que estruturam a política de formação continuada de professores do Ensino Médio em Santa Catarina:

Quadro 6 – Documentos oficiais estruturantes da análise documental

Documento, data de publicação	Identificado na pesquisa como	Do que dispõe	Âmbito	Vigência
Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012	Decreto nº 915/2012	Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado.	Estadual	Vigente
Resolução CEE/SC nº 62, de 27 de novembro de 2018	Resolução nº 62/2018	Fixa normas complementares para a formação continuada dos professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências	Estadual	Vigente
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Resolução nº 2/2015	Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica Nacional	Nacional	Vigente até 20/12/2019
Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), aprovado em 2021. Documento elaborado pela (SED/SC), ao longo de 2019 e de 2020	(CBTCEM)	Aprovado pelo Parecer CEE/SC nº 40/2021 e pela Resolução CEE/SC nº 4/2021. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC	Estadual	Vigente
Projetos de formação continuada de professores	Não se aplica	Ações formativas promovidas pela Secretaria do Estado da Educação (SED).	Estadual	Realizados entre 2019-2023)

(Continua)

(Conclusão)

Documento, data de publicação	Identificado na pesquisa como	Do que dispõe	Âmbito	Vigência
Portaria SED nº 901, de 11 de abril de 2024	Portaria nº 901/2024	Dispõe sobre a Constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e respectivas unidades escolares.	Estadual	Vigente
Instrução Normativa SED nº 1328, de 22 de maio de 2024	Universidade gratuita	Dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do programa estadual Universidade gratuita, e dá outras providências.	Estadual	Vigente
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	(BNC-Formação)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Nacional	Vigente até 27 de outubro de 2020
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020	(BNC-Formação Continuada)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Nacional	Revogou a Resolução nº 2/2019 vigente até março de 2024
Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024	Parecer CNE/CP nº: 4/2024	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).	Nacional	Revogou a Resolução nº 1/2020 e permanece vigente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Na sequência, apresentamos no Quadro 7, os documentos classificados na pesquisa como complementares, pois embora não constituam o eixo central da análise, esses documentos dialogam com os marcos estruturantes, contribuindo para o entendimento mais amplo e contextualizado das políticas públicas de formação docente no Estado.

Quadro 7 – Documentos oficiais complementares da análise documental

Documento, data de publicação	Sigla	Do que dispõe	Âmbito	Vigência
Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015	PEE	Aprova o Plano Estadual de Educação de SC, alinhado ao PNE	Estadual	Vigente (2015-2024)
Parecer CEE/SC nº 40, de 9 de março de 2021.	Parecer CEE/SC nº 40/2021	Aprova, junto com a Resolução nº 4/2021, o CBTCEM	Estadual	Vigente
Resolução CEE/SC nº 4, de 9 de março de 2021	Resolução CEE/SC nº 4/2021	Homologa o CBTCEM como currículo oficial do Ensino Médio em SC	Estadual	Vigente
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação com metas e estratégias para a formação e valorização docente	Nacional	Vigente (2014-2024)
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Reforma do Ensino Médio	Institui a Reforma do Ensino Médio, alterando a LDBEN e reorganizando o currículo	Nacional	Vigente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A partir desses documentos, foram destacados temas recorrentes e estruturantes, os quais fundamentaram a categorização das diretrizes abordadas no tópico 4.1 do Capítulo 4. Esses temas refletem tanto os princípios que sustentam as políticas formativas no Estado quanto os desafios e reconfigurações impostos pelas normativas nacionais ao longo do tempo.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

No segundo procedimento de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada possibilita a comparação entre respostas dos participantes, permitindo ao pesquisador recolher dados descritivos na linguagem dos sujeitos, o que favorece a compreensão de suas interpretações sobre o mundo.

Iniciamos solicitando para a SED a carta de anuência autorizando a realização da pesquisa no Estado. Em seguida, de posse do documento e utilizando os dados

de contato disponíveis no *site* da SED, entramos em contato por telefone com as CREs das regiões Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma), Leste (Florianópolis) e a SED, para a apresentação da pesquisadora e da proposta da pesquisa. Também contatamos para informar sobre encaminhamento, por e-mail, da documentação necessária: o convite para participação (Apêndice B); a carta de anuência da SED autorizando a realização da pesquisa; a autorização institucional (Apêndice C); o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do coordenador da SED (Apêndice D) e dos supervisores (Apêndice E); a autorização de uso de imagem e voz (Apêndice F); e o termo de arquivamento de dados (Apêndice G), assinado pela pesquisadora. Os respectivos documentos foram assinados e devolvidos digitalmente, no caso das entrevistas *online* ou impressas nas entrevistas presenciais.

A seguir, apresentamos no Quadro 8 os contatos institucionais das Coordenadorias Regionais de Educação participantes.

Quadro 8 – Contatos das regionais entrevistados

Regional	Contatos
Blumenau	gereduc15@sed.sc.gov.br. (47) 3378-8079
Chapecó	gereduc04@sed.sc.gov.br. (49) 2049-7458
Criciúma	gereduc21@sed.sc.gov.br. (48) 3403-1562 / 3403-1563
Florianópolis	gereduc18@sed.sc.gov.br. (48) 3665-6602
Joinville	gereduc23@sed.sc.gov.br. (47) 3461-1201
Lages	gereduc27@sed.sc.gov.br. (49) 3289-9367

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As entrevistas ocorreram em dois formatos: presencialmente nas regionais de Blumenau, Criciúma e Joinville; e de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet, com os participantes de Chapecó, Lages, Florianópolis e o coordenador da SED. A escolha do formato considerou a localização geográfica e as condições climáticas do período, marcadas por chuvas intensas e bloqueios em rodovias, que dificultaram os deslocamentos.

O instrumento utilizado foi organizado em três blocos: a) concepção (três questões); b) prática (seis questões); e c) proposições (quatro questões). As entrevistas tiveram duração entre 45 minutos e uma hora, foram gravadas em áudio e vídeo, e posteriormente transcritas para análise.

Apesar da intensa agenda de trabalho, houve grande esforço dos participantes para viabilizar as entrevistas que também demonstraram receptividade e interesse em

colaborar com a pesquisa. Em alguns casos, os entrevistados optaram por estar acompanhados de colegas da equipe pedagógica durante a entrevista, como ocorreu em Blumenau e Lages.

A entrevista semiestruturada possibilitou um levantamento preliminar sobre as preocupações e desafios enfrentados na organização das formações continuadas, revelando aspectos relacionados à metodologia, duração, alcance, logística e efetividade das ações promovidas. Além disso, as conversas informais que antecederam e sucederam as entrevistas revelaram uma postura comprometida dos profissionais em aprimorar os processos, mesmo diante de limitações estruturais e operacionais. Com a conclusão dessa etapa, a pesquisa avançou para a realização dos grupos de discussão com professores do Ensino Médio, conforme detalhado no item seguinte.

3.3.3 Grupo de discussão

Finalizando o processo de produção de dados, como terceiro procedimento, foram constituídos grupos de discussão com professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Esta etapa foi planejada conforme recomenda Weller (2010), como forma de ampliação da escuta docente e para possibilitar a coleta de dados em um ambiente coletivo, de trocas e reflexões compartilhadas entre pares.

A seleção dos participantes iniciou-se com o envio por parte dos Supervisores de Ensino das CREs, do convite (Apêndice B) elaborado pela pesquisadora às escolas estaduais de Ensino Médio. Este material, incluía: uma breve apresentação da pesquisadora, a descrição do estudo e seus objetivos, descrição da participação, a garantia de confidencialidade e ética, relevância do estudo para a formação continuada na Rede Estadual de ensino e o *link* de inscrição via formulário eletrônico. Após o aceite, os participantes receberam por e-mail a autorização para uso de imagem e voz (Apêndice F) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H), os quais foram assinados e devolvidos à pesquisadora. A formação dos grupos de discussão foi desafiadora, exigiu tempo e persistência por parte da pesquisadora, pois muitos professores declinaram o convite alegando sobrecarga de trabalho. Somente com o apoio ativo dos Supervisores Regionais e da orientadora desta pesquisa, que contribuíram com indicações e convites diretos à professores, tornou-se possível a conclusão desta etapa.

Em seguida, visando contato ágil para elaborar o cronograma de encontros e repassar informações, criamos um grupo de WhatsApp, por meio deste recurso solicitamos aos professores que informassem a sua disponibilidade durante a semana para participar dos encontros do grupo, em análise breve desta informação houve grande divergência de agendas gerando a necessidade de formarmos dois grupos distintos, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 9 – Cronograma dos encontros

Encontro	Data	Dia	Horário	Grupo
Primeiro	04/03/2024	Segunda-feira	19h	Grupo 1
Primeiro	06/03/2024	Quarta-feira	19h	Grupo 2
Segundo	11/03/2024	Segunda-feira	19h	Grupo 1
Segundo	13/03/2024	Quarta-feira	19h	Grupo 2
Terceiro	18/03/2024	Segunda-feira	19h	Grupo 1
Terceiro	20/03/2024	Quarta-feira	19h	Grupo 2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Realizamos com cada grupo três encontros virtuais, pela plataforma Teams, com duração média de uma hora a uma hora e meia. O roteiro de discussão (Apêndice I) orientou os diálogos, mas o foco foi mantido em promover a livre troca entre os professores, seguindo o princípio de que “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (Weller, 2010, p. 56). A seguir detalhamos os objetivos dos três encontros promovidos, conforme o roteiro mencionado.

No primeiro identificamos as compreensões (possibilidades e desafios) do grupo sobre as formações continuadas oferecidas pelo Estado nas suas escolas nos últimos 5 anos (1 ano anterior, 2 anos durante e 2 anos pós pandemia), analisando principalmente as formações dos meses de fevereiro e julho, entre 2019 e 2023, oferecida a todos os profissionais da educação envolvidos na escola. No segundo identificamos as práticas desenvolvidas com estes professores nestas formações pela SED, regionais, escola e autoformação. No terceiro coletamos relatos de que forma as formações continuadas que tenham participado implicaram na sua formação docente e sugestões acerca de diretrizes, concepções e práticas que venham a enriquecer estes momentos de estudo.

Durante os encontros, buscou-se estimular o diálogo entre os professores sobre as experiências com formação continuada entre 2019 e 2023, refletindo sobre as propostas oferecidas pela SED, CREs e Unidades Escolares do Ensino Médio.

Para tanto, buscou-se uma atuação discreta da pesquisadora durante os encontros, uma vez que, segundo Weller (2010), o papel do pesquisador nesse tipo de técnica é intervir o mínimo possível, evitando perguntas diretas e estimulando reflexões sobre o “como” os sujeitos vivenciam determinada realidade. Assim, os professores tiveram espaço para narrar experiências, reconstruir vivências e, coletivamente, produzir sentidos sobre a formação continuada.

O grupo de discussão revelou-se um espaço valioso de escuta, troca e elaboração coletiva. Permitiu que os professores refletissem criticamente sobre suas vivências formativas, compartilhassem desafios e potencialidades das práticas já realizadas, e sugerissem caminhos para a construção de políticas mais sensíveis às realidades escolares.

Os dados gerados a partir da realização desses três procedimentos, foram fundamentais para a composição da análise desenvolvida no Capítulo 4.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados qualitativos produzidos nesta pesquisa foi realizada por meio da metodologia de *Análise de Prosa*, proposta por André (1983), cuja perspectiva permite compreender o material empírico como um texto repleto de significados simbólicos. Essa escolha metodológica mostrou-se coerente com o objetivo da pesquisa, que busca compreender a formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina a partir de suas dimensões institucionais, humanas e pedagógicas.

A Análise de Prosa oferece flexibilidade e profundidade interpretativa, favorecendo uma leitura sensível dos dados produzidos, que, neste estudo, foram coletados a partir de três fontes:

- a) documentos oficiais da formação continuada;
- b) entrevistas com profissionais da SED e das CREs;
- c) grupos de discussão com professores atuantes no Ensino Médio.

Esses procedimentos, descritos no item 3.3, foram articulados de modo a possibilitar uma análise integrada entre os discursos normativos e as experiências docentes vivenciadas pelos participantes.

Nos subitens seguintes, apresentamos a técnica de análise adotada, a categorização por tópicos e temas, e o desenho visual da pesquisa, que resume graficamente o percurso investigativo adotado.

3.4.1 Técnica de análise de dados

A metodologia da análise de prosa parte do pressuposto de que os dados qualitativos devem ser interpretados de forma ampla, considerando suas mensagens explícitas e implícitas, bem como os significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. Segundo André (1983, p. 67), trata-se de

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

No desenvolvimento da análise, seguimos os três cuidados metodológicos sugeridos por André (1983): a) análise integrada à coleta: o processo de análise foi iniciado ainda durante a produção dos dados, por meio de registros, reflexões e observações realizadas nas entrevistas, grupos de discussão e leitura dos documentos; b) trocas com os participantes: a escuta ativa e os espaços de diálogo permitiram captar percepções, inquietações e sugestões que enriqueceram a análise, especialmente nos grupos de discussão; c) perguntas amplas e sensíveis ao contexto: tanto nas entrevistas quanto nos grupos, priorizamos questões abertas e flexíveis, que acolhessem a multiplicidade de experiências dos participantes.

Esse percurso de análise foi guiado por nossa trajetória profissional na Educação Básica, permitindo que a escuta das falas fosse acompanhada de sensibilidade pedagógica e compreensão dos contextos escolares. A construção de tópicos e temas emergiu, portanto, da articulação entre a leitura interpretativa do material e os objetivos da pesquisa, conforme descrito a seguir.

3.4.2 Tópicos e temas

A organização e categorização dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada com base na proposta de tópicos e temas apresentada por André (1983), na

qual segundo a autora, os tópicos correspondem aos assuntos recorrentes identificados nos dados empíricos e os temas às ideias que emergem desses assuntos, exigindo um maior nível de abstração por parte do pesquisador.

Para Sigalla e Placco (2022, p. 5), “a análise de prosa demanda um processo contínuo de leitura, marcação e organização do material empírico, buscando construir interpretações que transcendam a descrição dos fatos”. Esse processo foi conduzido com base na escuta atenta e no cruzamento dos dados produzidos pelos documentos oficiais, entrevistas e grupos de discussão, relacionando-os aos objetivos da pesquisa.

A identificação dos tópicos e temas não foi apenas técnica, mas interpretativa e situada, exigindo sensibilidade teórica e metodológica. Os dados foram analisados à luz dos três objetivos específicos da pesquisa, e, a partir deles, foram definidos os tópicos predominantes e os temas que estruturam a análise apresentada nos capítulos seguintes.

A seguir, o Quadro 10 sintetiza essa categorização, relacionando os objetivos da pesquisa, os procedimentos de produção de dados e os respectivos tópicos e temas.

Quadro 10 – Categorização de análise de dados

Objetivo	Tópico	Tema
Analisar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Santa Catarina.	4.1 Diretrizes apresentadas nos documentos relativos à formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina	4.1.1 Valorização e profissionalização docente
		4.1.2 Formação continuada como política institucional e articulada
		4.1.3 Formação centrada na escola, colaborativa e dentro da profissão
		4.1.4 Desenvolvimento de habilidades e competências docentes
		4.1.5 Relação teoria, prática e reflexão crítica
		4.1.6 Formação articulada entre as etapas: inicial e continuada
		4.1.7 Diversidade, inclusão e equidade como princípios da formação continuada
Evidenciar as compreensões de formação continuada dos participantes desta pesquisa, sendo estes professores atuantes do Ensino Médio da Rede e profissionais da educação da SED e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) selecionadas.	4.2 Compreensões de formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina	4.2.1 Formação continuada: como direito, necessária e permanente
		4.2.2 Formação continuada centrada na escola
		4.2.3 Formação continuada: desenvolvimento integral docente – (P3 Pessoa)
		4.2.4 Formação continuada: um processo de reflexão da prática pedagógica – (P1 Prática)
		4.2.5 Formação continuada: participação profissional no espaço público – (P5 Público)
Conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado, através da SED, CREs e Unidades Escolares de Ensino Médio na Rede estadual de ensino de Santa Catarina.	4.3 Práticas da Formação Continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina	4.3.1 Temáticas da formação continuada
		4.3.2 Modalidades de formação
		4.3.3 Metodologias da formação continuada
		4.3.4 Formações continuadas bem-sucedidas, nas compreensões dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

3.5 ÉTICA NA PESQUISA

A pesquisa foi orientada pelas recomendações do dossiê “Ética e Pesquisa em Educação: Subsídios”, elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o qual sistematiza as discussões sobre o posicionamento da área da educação sobre a revisão ética no Brasil.

O dossiê recomenda a Atuação em Comitês de Ética: responsáveis pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, com diretrizes éticas internacionais. Neste sentido, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), sendo aprovado em 22 de setembro de 2023, sob parecer consubstanciado nº 6.317.704. Essa aprovação atesta o cumprimento das exigências da Resolução CNS nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais.

A partir dessa autorização, foi solicitada e obtida a anuência da SED/SC para a realização da pesquisa nas instituições da Rede Estadual de Ensino. Apresentamos o Termo de Anuência Institucional no Apêndice C.

Em conformidade com os princípios da ética em pesquisa, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da investigação, bem como sobre seu direito de recusa ou desistência a qualquer momento, sem prejuízos. Para formalizar o aceite, foram utilizados os seguintes TCLEs: TCLE do Coordenador da Formação Continuada da SED (Apêndice D), TCLE dos Supervisores de Ensino (Apêndice E) e TCLE dos Professores participantes dos grupos de discussão (Apêndice H).

Além disso, foi obtida a Autorização para uso de imagem e/ou voz (Apêndice F), assegurando a utilização responsável dos registros audiovisuais, exclusivamente para fins de transcrição e análise dos dados. A garantia do sigilo e da confidencialidade das informações também foi formalizada na Declaração sobre o uso e destinação dos dados coletados (Apêndice G), que prevê o arquivamento dos materiais por um período de cinco anos, com posterior descarte seguro.

Portanto, os cuidados éticos desta investigação foram integralmente observados, com pesquisa científica responsável, assegurando o respeito aos participantes.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados qualitativos produzidos a partir dos procedimentos de coleta de dados apresentados e detalhados anteriormente, sendo estes: documentos oficiais da formação continuada (estaduais e nacionais), entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão.

Realizamos a análise visando responder aos três objetivos específicos desta pesquisa: a) identificar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; b) analisar as compreensões de formação continuada dos participantes da pesquisa, sendo estes professores atuantes do Ensino Médio da Rede e profissionais da Educação (diferentes cargos/funções) da Secretaria Estadual de Educação SED e das CREs selecionadas, responsáveis pelas ações formativas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. c) Conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, através da SED, CREs e Unidades Escolares de Ensino Médio selecionadas.

Os subcapítulos foram organizados conforme os principais eixos temáticos derivados dos dados e correspondentes aos objetivos e se constituem como os três tópicos da pesquisa, identificados a seguir como: 4.1 Diretrizes apresentadas nos documentos relativos à formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina; 4.2 Compreensões de formação continuada de profissionais da Educação e professores do Ensino Médio, na Rede Estadual de ensino de Santa Catarina; 4.3 Práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio, na Rede Estadual de ensino de Santa Catarina.

4.1 DIRETRIZES APRESENTADAS NOS DOCUMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Este subcapítulo constitui-se como o primeiro tópico deste capítulo, no qual buscamos responder ao primeiro objetivo específico: Identificar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio, na Rede estadual de Ensino de Santa Catarina. Na sequência, considerando as reformulações educacionais significativas para o Ensino Médio, provocadas pela aprovação da Lei

nº 13.415/2017 (Brasil, 2017)³, organizamos a análise dos documentos selecionados, em dois períodos distintos: o primeiro abrange os documentos vigentes entre 2012 e 2018, período anterior à implementação da referida Lei; o segundo contempla os documentos vigentes de 2019 a 2024, marcados pela consolidação da BNCC (Brasil, 2018), dos Itinerários Formativos e da Reforma do Ensino Médio no país.

A estrutura deste tópico de análise está composta pelos documentos estaduais, aos quais se articulam as legislações e diretrizes nacionais, permitindo observar as relações entre os marcos locais e federais e compreender como tais normativas orientam, fundamentam ou se opõem às práticas formativas no Estado. A seguir descrevemos de maneira breve os principais documentos estruturantes e o panorama geral das formações continuadas de professores em ambos os períodos, conforme análise da pesquisadora.

Durante o primeiro período de 2012 a 2018, a política de formação continuada de professores na Rede estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina estava fundamentada em dois documentos normativos estaduais⁴ principais: o Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012, que Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado e a Resolução CEE/SC nº 62/2018, que fixa normas complementares para a formação no Sistema Estadual de Ensino. Documentos estes articulados em nível nacional com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e orientava a política nacional de formação docente na época (Santa Catarina, 2012, 2018; Brasil, 2015).

O Decreto nº 915/2012 explicita que a formação continuada deve ser concebida como política pública permanente, articulada à valorização do magistério e ao

³ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

⁴ As normativas estaduais de Santa Catarina, Decreto nº 915/2012 e Resolução CEE/SC nº 062/2018, continuam formalmente vigentes, embora tenham sido precedidas por diretrizes nacionais mais recentes, como as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020. Dessa forma, os documentos estaduais assumem caráter complementar no âmbito do sistema estadual de ensino, devendo manter-se alinhados às orientações normativas do Conselho Nacional de Educação.

desenvolvimento de competências profissionais. O Art. 2º define como um dos objetivos da política estadual de formação “contribuir para a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação básica pública” (Santa Catarina, 2012, p. 5). O documento destaca ainda a necessidade de que a formação respeite os contextos de atuação dos professores e esteja alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Complementando o Decreto nº 915/2012, a Resolução CEE/SC nº 62/2018, fixa normas complementares para a formação continuada no Sistema Estadual de Ensino, estabelece 40 horas anuais, como carga horária mínima, destinada à formação continuada dos professores (Santa Catarina, 2012; 2018). Ressalta a importância da formação como direito do profissional da Educação, vinculada ao plano de carreira e à melhoria da qualidade do trabalho docente. A resolução também reconhece a diversidade dos contextos escolares, propondo formações que considerem as especificidades das regiões e das comunidades escolares. Além disso, propõe que a formação esteja vinculada à avaliação institucional e ao desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, considerando os desafios pedagógicos do cotidiano escolar.

Em consonância com essas normativas estaduais, em nível nacional, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Em relação aos documentos estaduais, reforça a centralidade da formação docente como processo contínuo, articulado à prática pedagógica e às realidades locais, princípio presente no Decreto nº 915/2012 e na Resolução CEE/SC nº 62/2018. A ideia de formação ao longo da vida, que respeita o percurso e a experiência dos professores, aparece como um eixo comum entre os documentos. Outro ponto de convergência está na defesa de uma formação voltada à transformação da prática pedagógica, fundamentada em saberes profissionais e no compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2012; Santa Catarina, 2012, 2018).

No entanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 avança em aspectos que ainda estavam em construção ou ausentes nos documentos catarinenses do período, como, integração entre as instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de licenciatura e as Redes de Ensino, promovendo a articulação entre formação inicial e continuada.

A análise dos documentos desse período permitiu observarmos a ênfase na formação continuada como direito, promovendo ações que visam a valorização e o desenvolvimento do profissional e como política de Estado, embora ainda marcada

por uma relativa fragilidade na articulação prática entre os entes federativos e por uma implementação desigual nos territórios.

O segundo período da análise documental (2019-2024) foi marcado por modificações significativas para o Ensino Médio no cenário educacional nacional e estadual, impulsionadas pela implementação da Reforma do Ensino Médio. Buscando atender às novas demandas estabelecidas, as instituições e redes de ensino que ofertam o Ensino Médio em todo o Brasil, necessitaram revisar e adaptar seus currículos e propostas pedagógicas:

Com a aprovação da nova Lei do Ensino Médio (Lei 13.415/17), e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), em 2018, os entes federativos se viram compelidos a construir ou reformular os seus currículos e propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica (Dantas; Pereira, 2022, p. 290).

Por sua vez, o MEC buscou

[...] por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), estabelecido pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu como um de seus objetivos específicos apoiar as Secretarias Estaduais de Educação para que adaptem seus currículos, contemplando a BNCC, Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária mínima da etapa para 1.000 (um mil) horas anuais, e como um de seus resultados esperados que os estados e o Distrito Federal tivessem proposta curricular reelaborada –contemplando a BNCC e Itinerários Formativos e, aprovada, por seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) (Santa Catarina, 2021a, p. 1).

Neste contexto, em Santa Catarina esse processo de implementação do NEM na rede pública estadual ocorreu por meio do documento intitulado Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM) (Dantas; Pereira, 2022). Documento elaborado pela SED/SC, ao longo de 2019 e de 2020, aprovado pelo Parecer CEE/SC nº 40/2021 (Resolução CEE/SC nº 4/2021) (Santa Catarina 2021a), conferindo legitimidade à nova organização curricular no Estado ao aprovar e/ou estabelecer algumas diretrizes que impactaram diretamente a formação continuada de professores do Ensino Médio no Estado, a exemplo citamos:

Figura 1 – Orientações para a formação docente

Finalmente sobre **orientações para a formação docente**, o CBTCEM indica a necessidade de garantir formação de educadores escolares para a implementação do currículo do Ensino Médio construído pelo território; define focos prioritários para a formação docente, considerando as demandas do currículo da própria rede de ensino; reconhece os educadores escolares como sujeitos da formação e indica a necessidade de garantir e planejar a formação continuada e em serviço aos educadores, considerando sua atuação nas áreas de conhecimento e nos Itinerários Formativos e reconhece a necessidade de uma formação que conecte teoria e prática, de modo que os conhecimentos possam apoiar os educadores em seu trabalho cotidiano.



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: Santa Catarina (2021a, p. 30).

Selecionamos o documento estadual citado, como estruturante da análise do segundo período, pois, a implementação deste documento teve como um de seus objetivos “[...] alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino” (Santa Catarina, 2021a, p. 110). Embora seja essencialmente curricular, nele se estabeleceu que a formação continuada de professores, deve ser regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, revogada posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, conforme explicamos adiante. Diante disto, justificamos o número de citações significativas destes documentos normativos nacionais, na análise do segundo período. Complementando o conjunto de documentos normativos da formação continuada no Estado, juntam-se ao CBTCEM, os projetos de formação continuada da SED, a Portaria SED nº 901/2024 e a Instrução Normativa nº 1328/2024 (Brasil, 2019; Santa Catarina, 2021a, 2024a, 2024b).

Para apoiar esse processo de transição, entre 2019 e 2023, projetos de formação continuada da SED, tiveram por objetivo promover a atualização dos professores frente às novas diretrizes curriculares, com ênfase em temas como metodologias ativas, avaliação por competências, tecnologias educacionais e os novos componentes curriculares. Apesar de não formalizados em normativas, tais projetos refletem a utilização das formações continuadas como instrumento para a implementação do novo currículo. Conforme recomendações do Parecer CEE/SC nº

40/2021 (Santa Catarina, 2021a) apresentadas para a SED, segundo o estabelecido no documento:

Figura 2 – Recomendações

Recomenda-se também que a SED ao implementar o CBTCEM na rede estadual:

- Considerando o início da implementação previsto para 2022 em todas as escolas estaduais, realize ao longo de 2021 **programa de formação de professores e gestores escolares que auxilie na compreensão da proposta do CBTCEM e no planejamento de sua oferta na unidade escolar.**
- Defina a estratégia por meio de **normativa própria que garanta os momentos de planejamento integrado entre professores da Área do Conhecimento**, no sentido de qualificar o trabalho interdisciplinar (a sólida dinâmica de planejamento integrado interárea e entre áreas).
- Estabeleça um **plano de ações de formação continuada de professores** (por meio de grupos de estudo ou outras modalidades formativas) e de acompanhamento para contribuir no trabalho interdisciplinar proposto na BNCC e no CBTCEM, considerando que a formação inicial disciplinar é predominante entre os professores da rede estadual de ensino.

Fonte: Santa Catarina (2021a, p. 31).

Em 2024, a publicação da Portaria SED nº 901/2024 e da Instrução Normativa nº 1328/2024, fortalece essa política ao instituir novas estruturas de apoio à formação docente (Santa Catarina, 2024a, 2024b).

A Portaria nº 901 cria os Núcleos de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores nas Coordenadorias Regionais de Educação, com o objetivo de planejar, acompanhar e articular ações formativas no território. Já a Instrução Normativa nº 1328 estabelece critérios e compromissos formativos vinculados ao Programa Universidade Gratuita, promovendo a formação de professores em parceria com instituições de ensino superior e vinculando a gratuidade à contrapartida de atuação nas redes públicas (Santa Catarina, 2024a, 2024b).

Em nível nacional, articulados aos documentos estaduais ao longo do segundo período, estavam três documentos: A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo competências e eixos formativos que influenciam diretamente o perfil dos docentes que ingressam na carreira.

Já a Resolução CNE/CP nº 1/2020 institui a BNC-Formação Continuada, alinhada à BNCC, com o propósito de garantir que os professores em exercício

desenvolvam competências compatíveis com as demandas do novo currículo (Brasil, 2018, 2020). Em março de 2024, esse documento é revogado pelo Parecer CNE/CP nº 4/2024, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, retomando princípios mais amplos e críticos de formação, com implicações indiretas, porém significativas, sobre as políticas de formação continuada. O Parecer CNE/CP nº 4/2024 está presente na análise documental, todavia, não o citamos nos tópicos de análise das compreensões e práticas de formação continuada, pois na data de publicação deste documento, os procedimentos de coleta de dados estavam concluídos (Brasil, 2024).

Dessa forma, observa-se que a formação continuada no Estado de Santa Catarina, no período de 2019 a 2024, foi intensamente moldada pelos desdobramentos da BNCC e estava fortemente vinculada à implementação de reformas estruturais, exigindo do professor um alinhamento com competências previamente estabelecidas nos documentos curriculares nacionais.

Diante do panorama normativo e institucional analisado, torna-se possível identificar, nos documentos estaduais e nacionais, diretrizes recorrentes que expressam concepções e orientações para a formação continuada dos professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. A abordagem parte, sempre que possível, dos documentos estaduais e os articula às normativas nacionais, especialmente no segundo período, em que a produção normativa catarinense se mostra alinhada às políticas nacionais. Os temas abordados serão:

- a) valorização e profissionalização docente;
- b) formação continuada como política institucional e articulada;
- c) formação centrada na escola, colaborativa e dentro da profissão;
- d) desenvolvimento de competências e habilidades docentes;
- e) relação entre teoria, prática e reflexão crítica;
- f) formação articulada entre as etapas: inicial e continuada;
- g) diversidade, inclusão e equidade como princípios da formação continuada.

4.1.1 Valorização e profissionalização docente

A valorização e a profissionalização docente constituem diretrizes recorrentes nos documentos que normatizam a formação continuada de professores da Rede

Estadual de Ensino de Santa Catarina. Entretanto, observa-se na transição dos períodos, a mudança do sentido atribuída à valorização: de direito e princípio estruturante da política pública, como aparece no primeiro período (2012 a 2018), para instrumento de regulação do trabalho docente, voltado à implementação das reformas educacionais recentes, no segundo período (2019 a 2024), conforme detalhamos a seguir.

No primeiro período (2012-2018), a valorização docente é apresentada como um direito do professor e dever do Estado, ancorada em princípios estruturantes da política educacional. Neste sentido, o Decreto Estadual nº 915/2012, que institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação em Santa Catarina, estabelece:

III – a formação continuada entendida como direito e componente essencial da valorização dos profissionais da Educação, vinculada às políticas de estímulo à profissionalização, jornada única, progressão na carreira, dedicação exclusiva no magistério, melhoria das condições de remuneração e garantia de condições adequadas de trabalho (Santa Catarina, 2012, p. 1).

Esse entendimento é reforçado na Resolução CEE/SC nº 62/2018, que no artigo 3º, inciso I, estabelece que a formação deve ter como princípio a valorização do profissional da educação, sendo entendida como um processo contínuo e articulado à prática (Santa Catarina, 2018). Além disso, a norma explicita que a formação não deve ser pontual, mas sim contínua, reflexiva e vinculada à realidade escolar, o que reafirma a centralidade do docente como sujeito ativo em seu desenvolvimento profissional.

O tema também se encontra presente na Lei nº 16.794/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina para o decênio 2015-2024 (Santa Catarina, 2015). A Meta 15 do plano estadual orienta a formação continuada como política pública voltada à valorização docente, prevendo parcerias com instituições formadoras e a criação de condições efetivas para o acesso e a permanência dos professores em processos formativos. A meta 15 encontra-se alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que nas metas 15 a 18 trata da valorização docente com base em formação de qualidade e condições estruturais de trabalho (Brasil, 2014).

No segundo período (2019-2024), entretanto, a concepção de valorização docente passa por uma mudança significativa. Documentos como o CBTCM, fundamentado na BNCC e nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, mantêm o discurso da valorização docente, mas atribuem a ela um novo sentido: passa a ser tratada como condição para a implementação do currículo e para a qualidade do ensino, deslocando o foco do desenvolvimento profissional docente para a adequação às novas reformas educacionais (Brasil, 2028, 2019, 2020; Santa Catarina, 2021b).

Nessa perspectiva, a formação continuada se torna um instrumento de regulação do trabalho docente, com ênfase na apropriação de competências e habilidades necessárias à efetivação das mudanças curriculares e organizacionais exigidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio. A ênfase excessiva no desempenho e na lógica de competências, presente sobretudo na Resolução nº 1/2020, pode conduzir à redução da valorização docente a uma perspectiva produtivista, esvaziando o reconhecimento da docência como prática social, histórica e política (Brasil, 2020). Como denuncia o Manifesto da ANPEd ao afirmar que “a valorização docente não pode estar subordinada à lógica de responsabilização individual por resultados previamente estabelecidos” (Associação Nacional de Pós-graduação [...], 2020, p. 2).

No plano legal mais amplo, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –, em seus artigos 61 a 67, estabelece as bases para a formação e valorização dos profissionais da educação, incluindo a garantia de formação inicial em nível superior, a oferta de formação continuada e o estímulo à progressão na carreira por critérios objetivos e transparentes. Esses dispositivos legais apontam para a indissociabilidade entre formação, valorização e qualidade da educação (Brasil, 1996).

Dessa forma, embora o discurso da valorização continue presente nos documentos atuais, seu conteúdo e função foram redirecionados, percebe-se um declínio da concepção de valorização docente no segundo período, em especial no recorte de 2020 a 2024, quando a formação continuada passa a ser orientada, principalmente, pela função de implementar políticas nacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, deixando em segundo plano aspectos estruturantes como carreira, condições de trabalho e desenvolvimento profissional, o que representa uma mudança significativa no modo como a formação continuada vem sendo concebida no Estado.

Ao analisar os documentos, observa-se uma mudança importante no modo como a formação continuada tem sido concebida. Em um primeiro momento, ela aparece vinculada a princípios de valorização e profissionalização docente, com foco na dimensão coletiva e no fortalecimento da identidade profissional. No entanto, mais recentemente, ganha destaque uma perspectiva instrucional, com a formação continuada docente voltada principalmente para a implementação do novo currículo do Ensino Médio e para o cumprimento de diretrizes normativas.

No contexto nacional, essa transformação pode ser atribuída à centralização das políticas educacionais, sobretudo após a homologação da BNCC (2017) e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A formação continuada passa, assim, a ser utilizada como estratégia para alinhar a prática docente às novas orientações curriculares. Soma-se a isso a crescente influência de institutos e fundações privadas na oferta das formações, além da pressão gerada pelos sistemas de avaliação externa, que acabam reduzindo o espaço de reflexão crítica e colaborativa entre professores. Em nível internacional, a mudança dialoga com tendências globais de padronização e de busca por resultados mensuráveis, impulsionadas por organismos como o Banco Mundial.

Nesse cenário, a formação docente passa a assumir um caráter mais instrumental, voltado a preparar os professores para aplicar as reformas curriculares. Essa concepção de Educação contrasta com o que defendem autores como Nóvoa (2009, 2019, 2022) e Imbernón (2010, 2011, 2016), que ressaltam a importância de compreender a formação como um espaço de partilha, de produção coletiva de saberes e de fortalecimento da profissão docente.

4.1.2 Formação continuada como política institucional e articulada

A concepção de formação continuada como política pública institucionalizada foi central nos documentos do primeiro período analisado nesta pesquisa. O Decreto Estadual nº 915/2012, ao instituir a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação de Santa Catarina, reconhece a formação como dever do Estado e direito dos profissionais, vinculando-a à consolidação de uma escola pública de qualidade social (Santa Catarina, 2012). O documento estabelece a necessidade de planejamento sistemático, oferta regular e articulação entre os níveis e segmentos da educação pública.

Essa compreensão é reforçada pela Resolução CEE/SC nº 62/2018, que estabelece a obrigatoriedade de que a formação continuada ocorra de forma contínua, articulada com a prática pedagógica e institucionalizada como parte integrante do PPP da escola (Santa Catarina, 2018). A norma também ressalta o papel das instâncias intermediárias, como as Coordenadorias Regionais de Educação e das instituições formadoras no apoio à execução das políticas de formação.

No segundo período (2019-2024), os documentos ainda mantêm a formação continuada como um princípio das políticas públicas, mas sua efetivação como política articulada e sistêmica apresenta fragilidades. O CBTCEM (Santa Catarina, 2021b), fundamentado na BNCC e nas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020, menciona a formação continuada como condição para a implementação do novo currículo e destaca a necessidade de atualização pedagógica dos professores. No entanto, não explicita com clareza como essa formação deve ser institucionalizada e articulada às demandas das escolas (Brasil, 2018, 2019, 2020).

As normativas estaduais mais recentes, como a Portaria nº 901/2024 e a Instrução Normativa nº 1328/2024, regulamentam a organização dos grupos de formação continuada nas escolas, criando instâncias colegiadas locais sob coordenação das Gerências Regionais de Educação. A política de formação, nesse modelo, passa a ser implementada por meio de projetos que atendem às diretrizes da SED, com foco na aplicação do CBTCEM, nos instrumentos de recomposição de aprendizagem e nos dados de avaliação externa. Essa estrutura, embora descentralizada em sua execução, permanece altamente centralizada em termos de diretrizes e conteúdos, o que limita a autonomia das escolas e o protagonismo dos professores na definição das formações.

Além disso, a coordenação institucional da política de formação, que antes era assumida como responsabilidade do Estado em articulação com instituições públicas de ensino superior, passa a ser compartilhada ou até substituída pela atuação de entidades privadas especializadas em formação, como fundações e empresas contratadas por meio de parcerias. Esse movimento reflete o que Gatti (2022) denomina como “mercantilização da formação docente”, em que o Estado cede parte do seu papel formador a organizações que operam segundo lógicas externas à educação pública.

Ainda que o segundo período tenha avançado em termos organizacionais, com a criação de estruturas como a Coordenação de Formação Continuada (COFOR) da

SED e a consolidação das atividades formativas nos calendários escolares, observa-se uma frágil articulação entre os níveis de governo (União, Estado e Municípios), o que compromete a perspectiva do regime de colaboração defendida pelas Diretrizes Nacionais. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, embora traga o princípio da cooperação federativa como um de seus fundamentos, não apresenta mecanismos claros de implementação, o que fragiliza o caráter sistêmico da política de formação (Brasil, 2020).

Em síntese, embora os documentos estaduais do segundo período mantenham a formação continuada como princípio, a sua efetivação como política institucional e articulada foi enfraquecida, especialmente no que se refere ao protagonismo das escolas, à autonomia docente e à articulação com instituições públicas formadoras. A ênfase deslocou-se para a função de suporte técnico-operacional à implementação de políticas nacionais, o que compromete o papel crítico e transformador da formação no cotidiano escolar.

4.1.3 Formação centrada na escola, colaborativa e dentro da profissão

Os documentos oficiais que orientam a formação continuada dos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina, especialmente no segundo período analisado (2019-2024), reiteram o princípio de que a formação docente deve ocorrer no contexto da prática profissional, articulada à realidade das escolas e construída coletivamente entre os pares. Essa diretriz representa um ponto de continuidade em relação às políticas anteriores, mas sofre reconfigurações importantes em sua operacionalização e alcance.

No primeiro período (2012-2018), o Decreto nº 915/2012 já indicava que a formação continuada deveria ocorrer no interior das instituições escolares, valorizando o coletivo docente e os saberes da experiência, ao afirmar que a formação “[...] deverá estar articulada ao PPP da escola e contemplar as necessidades de formação identificadas no cotidiano das instituições educativas” (Santa Catarina, 2012, art. 5º, §2º).

Essa perspectiva é reforçada na Resolução CEE/SC nº 62/2018, ao estabelecer que a formação deve “favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica” e estar “alinhada às demandas da unidade escolar e aos desafios do cotidiano docente” (art. 3º, incisos III e IV) (Santa Catarina, 2018). As normativas estaduais, nesse

sentido, reconheciam o papel da escola como espaço privilegiado de formação, pautando-se em concepções de profissionalização docente integradas à prática.

Contudo, a partir do segundo período, com a publicação do CBTCEM, observa-se uma ênfase mais pragmática na articulação entre formação continuada e currículo (Santa Catarina, 2021b). Embora o documento reafirme a importância das demandas escolares como foco formativo, a lógica de implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio passa a ocupar o centro das ações formativas. A escola é reconhecida como espaço de formação, mas sua autonomia é limitada pela padronização dos conteúdos e das competências que os professores devem desenvolver: “a formação continuada dos professores deve considerar as demandas específicas do território, porém orientada pelas diretrizes nacionais da BNCC e pelas competências previstas no CBTC” (Santa Catarina, 2021b, p. 28).

Na Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a BNC-Formação Continuada, há menção à centralidade da escola e à importância da formação colaborativa, mas o foco recai sobre a operacionalização de competências e resultados (Brasil, 2020). A escola aparece como espaço de aplicação do currículo, o que tende a reduzir a dimensão formativa da prática docente a um processo de adaptação às novas exigências legais. Isso representa um descolamento da concepção de formação como experiência coletiva e situada, que vinha sendo valorizada anteriormente.

Além disso, a incorporação crescente de plataformas digitais e cursos virtuais como estratégias predominantes de formação enfraquece a dimensão colaborativa e presencial que caracteriza a formação situada. Ainda que tais recursos ampliem o acesso aos conteúdos e contribuam com a flexibilização da oferta, eles não substituem a interação entre pares, o diálogo com a equipe pedagógica e a construção coletiva do conhecimento docente.

Apesar disso, o Estado de Santa Catarina manteve, nos últimos anos, algumas iniciativas que buscaram retomar a articulação entre formação e prática. A criação do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores, ligada à COFOR/SED, e os grupos de formação instituídos pela Portaria nº 901/2024, vinculados às CREs, indicam uma tentativa de reorganizar a formação a partir das demandas locais, ainda que de forma limitada e não sistemática (Santa Catarina, 2024).

Em síntese, a diretriz da formação centrada na escola, colaborativa e dentro da profissão mantém-se nos discursos normativos, mas enfrenta desafios importantes de

efetivação. A centralização das decisões formativas, a priorização da lógica das competências e a fragmentação das iniciativas dificultam a consolidação de espaços formativos autênticos e participativos nas escolas catarinenses.

4.1.4 Desenvolvimento de competências e habilidades docentes

A formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina passou a ser orientada, a partir do segundo período analisado (2019-2024), por uma concepção que vincula o desenvolvimento profissional docente ao domínio de competências e habilidades previamente definidas em documentos normativos de abrangência nacional. Essa orientação, conforme se observa no CBTCEM, está fundamentada na BNCC e na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), documentos que reposicionam o foco da formação docente para o desenvolvimento de um conjunto específico de competências, alinhadas a uma matriz nacional padronizada.

O CBTCEM incorpora, em sua estrutura, os princípios da BNCC, enfatizando a formação por competências como estratégia para garantir os resultados educacionais esperados. A formação continuada, nesse contexto, passa a ter como principal função preparar os professores para a implementação das competências gerais e específicas previstas nos currículos, bem como promover a atualização constante em relação às mudanças legais e pedagógicas. Essa orientação está claramente expressa em trechos que vinculam a formação docente à “efetivação do currículo”, indicando que a função da formação se desloca do campo reflexivo e formativo para um campo mais prescritivo e operacional (Santa Catarina, 2021b).

Na BNC-Formação Continuada (2020), essa perspectiva se explicita ao se estabelecer um conjunto de competências profissionais docentes que devem ser desenvolvidas nos processos formativos, classificadas em dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional. As competências abrangem desde o domínio de conteúdos específicos e práticas pedagógicas até aspectos como autoconhecimento, cultura digital e senso ético, compondo um modelo formativo padronizado e fortemente regulado. Embora essa abordagem reconheça a complexidade da ação docente, ela se distancia das concepções que compreendem a formação como processo coletivo, contextualizado e construído na experiência.

Essa mudança representa um afastamento em relação às diretrizes formativas anteriores, como as estabelecidas pela Resolução CEE/SC nº 62/2018 e pelo Decreto Estadual nº 915/2012, que compreendiam a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, articulado às necessidades locais, à autonomia docente e às práticas pedagógicas situadas (Santa Catarina, 2018, 2012). Esses documentos enfatizavam a reflexão crítica, o diálogo com a realidade escolar e a construção colaborativa do conhecimento como elementos centrais da formação — aspectos que perdem centralidade quando a formação é reduzida à mera instrumentalização para o cumprimento de metas curriculares.

Essa inflexão no discurso e na prática da formação continuada tem sido criticada por pesquisadores da área. Segundo o Manifesto da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação [...], 2020), a adoção de um modelo formativo centrado no desempenho e nas competências empobrece a docência ao reduzir sua complexidade a um conjunto de comportamentos observáveis e mensuráveis, deslocando a formação do campo da ética, da autonomia e da reflexão crítica para o campo da performance técnica e da regulação.

Dessa forma, observa-se que a ênfase atual na formação por competências, ainda que justificada pela necessidade de garantir padrões mínimos de qualidade, revela uma mudança paradigmática na concepção de formação continuada. O docente deixa de ser visto como sujeito de sua formação, para ser enquadrado em um modelo de eficiência e controle, que se distancia das diretrizes anteriores e das demandas concretas do chão da escola.

4.1.5 Relação entre teoria, prática e reflexão crítica

A articulação entre teoria e prática é um dos fundamentos centrais da formação docente e, por consequência, da formação continuada. Nos documentos oficiais analisados, essa relação aparece como um princípio que orienta tanto os processos formativos quanto a atuação profissional dos professores, sendo compreendida como elemento essencial para que a formação tenha sentido, pertinência e impacto real no cotidiano escolar.

A Resolução CEE/SC nº 62/2018, que estabelece normas complementares para a formação continuada no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, afirma que a formação deve estar vinculada à prática profissional e à realidade das escolas,

destacando que os programas formativos devem considerar as necessidades, os desafios e os contextos em que atuam os profissionais da educação (Santa Catarina, 2018). Essa diretriz pressupõe uma concepção formativa que reconhece o saber docente como construído na experiência, na prática situada, e não apenas transmitido por meio de conteúdos teóricos predefinidos.

Essa perspectiva já estava presente no Decreto Estadual nº 915/2012, que definiu como princípios da política de formação continuada: a valorização dos saberes adquiridos na experiência docente, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a articulação com as políticas educacionais do Estado (Santa Catarina 2012). O texto legal estabelece que a formação deve ser planejada “com base nas necessidades diagnosticadas nas escolas e nas regionais”, reforçando a centralidade do contexto e da prática profissional como ponto de partida e de retorno do processo formativo.

No entanto, observa-se uma inflexão nessa concepção a partir do segundo período normativo analisado, especialmente com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que passam a atribuir à formação a função de garantir a implementação das competências previstas na BNCC (Brasil, 2018, 2019, 2020). Embora ainda se reconheça nos textos a importância da prática docente como componente formativo, o foco desloca-se para a normatização das competências e a prescrição de comportamentos desejáveis, enfraquecendo o papel da reflexão crítica sobre a prática como eixo estruturante da formação.

A BNC-Formação Continuada, por exemplo, valoriza a prática profissional como uma das três dimensões que estruturam as competências docentes, mas delimita seu desenvolvimento à aplicação de estratégias de ensino voltadas ao alcance de objetivos previamente definidos. Com isso, a prática é concebida como execução técnica, e não como espaço de construção de saberes e de problematização da realidade escolar.

Esse movimento aponta para uma mudança na função atribuída à formação: de espaço de análise e transformação da prática para lugar de conformação às exigências curriculares e avaliações externas. Como consequência, perde-se a perspectiva da formação como processo reflexivo, crítico e emancipador, comprometido com a melhoria das condições concretas de ensino e com o fortalecimento da autonomia docente.

Dessa forma, conclui-se que, apesar da presença do princípio da articulação teoria-prática nos documentos oficiais, seu significado foi significativamente

transformado no segundo período analisado. A prática pedagógica, que antes ocupava posição central como fonte de reflexão e aprimoramento, passa a ser subsumida à lógica das competências, comprometendo o caráter formativo e transformador da formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

4.1.6 Formação articulada entre as etapas: inicial e continuada

A articulação entre as diferentes etapas da formação docente inicial, continuada é apontada, de forma recorrente, como uma diretriz para o desenvolvimento profissional dos professores nos documentos normativos que orientam a educação em nível nacional e estadual. Essa articulação pressupõe a construção de um percurso formativo coerente, que integre os conhecimentos adquiridos em cada etapa e valorize o professor como sujeito em constante aprendizagem.

No entanto, os documentos analisados demonstram tensões e lacunas na efetivação dessa diretriz. O Decreto Estadual nº 915/2012, marco inicial da política de formação continuada em Santa Catarina, já afirmava, em seu artigo 2º, inciso IV, que a formação deveria ser entendida como “um processo permanente, que articule formação inicial, continuada e pós-graduação, respeitando a diversidade e o contexto das escolas” (Santa Catarina, 2012, p. 1). Essa concepção é reforçada na Resolução CEE/SC nº 62/2018, que aponta a necessidade de ações formativas integradas, alinhadas às demandas reais da docência e ao desenvolvimento profissional dos educadores em diferentes momentos de sua trajetória.

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Lei nº 16.794/2015), em sua Meta 15, propõe a valorização dos docentes com base em uma formação integrada, que compreenda a educação inicial e as oportunidades de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, de modo a garantir a atualização constante dos profissionais e a qualificação do trabalho pedagógico nas escolas públicas do Estado (Santa Catarina, 2015).

Contudo, a análise do segundo período normativo (2019-2024) evidencia um esvaziamento da ideia de articulação entre as etapas da formação. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores, e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a BNC-Formação Continuada, tratam essas etapas como momentos distintos e relativamente

autônomos, ainda que mencionem a necessidade de coerência curricular e de integração com os sistemas de ensino (Brasil, 2019, 2020). Na prática, essa integração se dá de maneira fragmentada, sem propostas claras que articulem os saberes construídos em cada fase formativa.

O CBTCEM de 2021, ao fundamentar-se nesses documentos nacionais, incorpora parte dessa fragmentação. Embora afirme que a formação continuada deve dialogar com a formação inicial e com a prática docente, não apresenta diretrizes específicas para viabilizar essa integração. O documento menciona parcerias com instituições de ensino superior, mas não explicita como tais articulações devem ocorrer nem quais seriam seus efeitos concretos para o desenvolvimento docente (Santa Catarina, 2021b).

O distanciamento entre as etapas formativas também pode ser observado nas práticas institucionais de formação desenvolvidas pela SED. A criação da COFOR, por meio da Portaria nº 901/2024, sinaliza um esforço para fortalecer a formação em serviço, mas as ações ainda não estão claramente articuladas às licenciaturas e aos programas de pós-graduação, o que fragiliza a construção de uma trajetória formativa coesa (Santa Catarina, 2024).

Essa desconexão entre os diferentes momentos da formação compromete a constituição de um *continuum* formativo, comprometido com a profissionalização docente. Como aponta Gatti (2022), a ausência de políticas articuladas entre a formação inicial e a formação continuada contribui para o enfraquecimento da identidade docente e para a fragmentação dos saberes profissionais. Nesse contexto, o professor é frequentemente visto como alguém a ser treinado para demandas pontuais, e não como sujeito autônomo em processo permanente de construção do conhecimento.

Portanto, embora a diretriz da articulação entre as etapas da formação docente esteja presente em parte dos documentos estaduais, sua efetivação ainda carece de políticas claras, investimento institucional e compromisso político.

4.1.7 Diversidade, inclusão e equidade como princípios da formação continuada

A valorização da diversidade, da inclusão e da equidade como princípios formativos constitui um eixo presente de forma explícita nos documentos mais recentes que orientam a formação continuada de professores na Rede Estadual de

Ensino de Santa Catarina. Tais princípios representam um avanço em relação ao primeiro período analisado nesta pesquisa (2012-2018), quando as normativas tratavam a formação de forma mais generalista, sem estabelecer de maneira clara a necessidade de considerar as diferenças culturais, sociais e identitárias no processo formativo.

O CBTCEM assume como princípio pedagógico estruturante a educação para a diversidade (Santa Catarina, 2021b). Ao reconhecer o território como espaço de produção de saberes, o documento orienta que a formação de professores deve considerar as múltiplas realidades escolares, respeitando o contexto local, as diferenças de gênero, raça, etnia, religião, condição socioeconômica e necessidades educacionais específicas dos estudantes. Afirma ainda que “a formação continuada de professores deve promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender e atuar frente à diversidade de sujeitos, culturas e territórios presentes na escola pública” (Santa Catarina, 2021b, p. 34).

Além disso, a Instrução Normativa nº 1328/2024, que organiza o Plano Estadual de Formação Continuada, destaca em seu Art. 3º que os cursos de formação devem estimular práticas pedagógicas inclusivas e o respeito à diversidade, como estratégia para garantir a equidade e a melhoria da aprendizagem (Santa Catarina, 2024). A formação deve contemplar temas como relações étnico-raciais, educação especial, gênero e direitos humanos, inserindo essas dimensões de forma transversal e sistemática.

Essa orientação dialoga com os marcos legais nacionais, em especial com a Resolução CNE/CP nº 1/2020 e a BNC-Formação Continuada, que apontam a equidade como um dos princípios das políticas formativas e destacam a necessidade de o professor desenvolver competências para lidar com a heterogeneidade dos contextos escolares (Brasil, 2020). A BNC estabelece, entre suas competências específicas, o compromisso com a promoção de práticas educativas inclusivas, respeitadas e equitativas, exigindo dos professores não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade e preparo para atuar em cenários diversos.

No entanto, a análise das diretrizes também revela um desafio recorrente: embora os documentos reconheçam a importância da diversidade como princípio formativo, nem sempre as propostas de formação apresentam estratégias pedagógicas concretas para abordar essas temáticas de maneira crítica,

contextualizada e interdisciplinar. A diversidade, por vezes, aparece como conteúdo isolado e não como eixo estruturante da prática docente.

Na comparação com os documentos do primeiro período (como o Decreto nº 915/2012 e a Resolução CEE/SC nº 62/2018), nota-se que os avanços no reconhecimento da diversidade como princípio formativo ocorreram especialmente no nível discursivo (Santa Catarina, 2018). Ambos os documentos anteriores fazem menção à necessidade de considerar a realidade dos professores e dos estudantes, mas não detalham estratégias para assegurar a inclusão e a equidade no processo formativo.

Conclui-se, portanto, que houve um avanço importante no segundo período analisado no que diz respeito à inserção da diversidade como princípio da formação continuada. No entanto, permanece o desafio de transformar esse princípio em prática pedagógica sistemática e crítica, que fortaleça o compromisso da escola pública com os direitos humanos, a justiça social e a valorização das múltiplas identidades presentes na educação catarinense

A análise documental realizada evidencia que, no período de 2019 a 2024, a formação continuada de professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina passou a ser fortemente orientada por diretrizes nacionais, especialmente pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). Essa resolução, referenciada diretamente no CBTCEM, estabelece que suas diretrizes devem ser implementadas em todas as modalidades de formação docente, determinando princípios, características, fundamentos, competências e formatos específicos de cursos e programas.

Diante disso, observamos que os documentos estaduais não apenas se alinham às normativas nacionais, mas as assumem como fundamento estruturante de suas políticas de formação. A centralidade conferida à formação por competências, voltada ao desempenho profissional, à lógica do mercado e à preparação para o mundo do trabalho, reforça a presença da ideologia neoliberal nas políticas educacionais recentes. Ao articular a formação continuada à implementação de reformas curriculares e ao desenvolvimento de competências, perde-se parte do potencial reflexivo e emancipador desse processo, desconsiderando a dimensão crítica da formação docente.

Em síntese, a segunda etapa da análise documental revela o estreitamento da autonomia pedagógica e o redirecionamento da formação continuada como instrumento de operacionalização das reformas educacionais, reafirmando a necessidade de repensar políticas que valorizem a pluralidade de saberes, os contextos locais e a participação ativa dos professores na construção das propostas formativas.

4.2 COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

Este subcapítulo constitui-se o segundo tópico da pesquisa onde apresentamos os temas gerados a partir dos relatos dos participantes nas entrevistas semiestruturadas e nos grupos de discussão, visando responder ao segundo objetivo específico: analisar as compreensões de formação continuada dos professores e profissionais da Educação, que atuam em diferentes funções e são responsáveis pela formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

A seguir, visando coerência na escrita, apresentamos de maneira articulada, as concepções de formação continuada e compreensões dos professores e profissionais da Educação participantes desta pesquisa, acerca das formações continuadas oferecida aos professores do Ensino Médio, promovidas pela SED, CREs e escolas da rede estadual de Ensino de Santa Catarina.

A formação continuada de professores é um direito, necessária e permanente no contexto educacional, pois, desta forma possibilita que os educadores se atualizem e aprimorem suas práticas pedagógicas. No entanto, para que essa formação seja significativa e transformadora, é necessário que seja pensada de maneira estruturada e adaptada às demandas cotidianas e contemporâneas da educação. Neste sentido, apresentamos a seguir as compreensões dos profissionais da educação participantes desta pesquisa acerca da formação continuada oferecida aos professores do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, bem como o conceito destes profissionais sobre formação continuada.

4.2.1 Formação continuada: como direito, necessária e permanente

A formação continuada é entendida como um direito e necessária para o desenvolvimento e valorização, tanto dos professores quanto para outros profissionais da educação, como gestores e equipes pedagógicas. Quanto a ser considerada um direito dos profissionais da Educação o Decreto nº 915/2012, descreve no Art. 2º, inciso III, “a formação continuada entendida como direito é componente essencial da valorização dos profissionais da Educação” (Santa Catarina, 2012, p. 1). Todavia, durante o desenvolvimento da pesquisa, nas prosas realizadas, nos grupos de discussão e nas entrevistas semiestruturadas, constatamos, especialmente na fala do participante P2 e parte dos demais participantes, um desconhecimento significativo sobre o direito à formação continuada e as legislações relacionadas a esse tema:

“Na escola isso nunca foi aprofundado. Lembro vagamente que foi comentado sobre a gente ter direito a tantas horas de formação continuada no ano” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

Essa narrativa evidencia a necessidade de incorporar aos momentos de formação o estudo e discussões das legislações relacionadas à formação continuada, permitindo aos profissionais da educação apropriação e entendimento das suas diretrizes e normativas.

Os profissionais reconhecem de forma unânime a formação continuada como continuidade da formação inicial, necessária e indispensável na carreira docente, conforme evidenciado nas narrativas a seguir:

“A formação continuada deve complementar a inicial, que muitas vezes não contempla as mudanças curriculares e práticas escolares exigidas na atualidade” (A2, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“A graduação é apenas a formação inicial; é necessário estar em constante aprendizado” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Não tem como você exercer essa profissão sem estar em constante formação” (A9, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Atuo na área da educação e minha concepção é que a formação continuada é indispensável para todos os atores de uma instituição de ensino, professores, gestores e equipe pedagógica, bem como os profissionais que atuam na regulamentação da educação em coordenadorias e secretarias” (P1, 2024, Grupo de Discussão).

“Formação continuada é extremamente necessária para os professores, uma vez que é por meio dessas formações que podemos aprimorar nossos conhecimentos e podemos nos atualizarmos, contribuindo para o sucesso da escola” (P4, 2024, Grupo de Discussão).

“A formação continuada permite possibilidades, recursos, atualização e adaptação às mudanças que o mundo passa. As informações estão cada vez mais disponíveis e precisamos transformá-las em conhecimento” (P1, 2023, Grupo de discussão).

Percebemos nas narrativas apresentadas que participantes da pesquisa compreendem a formação continuada como necessária, intrínseca à profissão e indispensável para a atualização, aprimoramento e desenvolvimento profissional e pessoal. Por sua vez, o desenvolvimento profissional do professor colabora para que a qualidade do ensino se eleve. Conforme reforçado pelo profissional A8:

“A formação de professores é fundamental para a melhoria da qualidade da educação Catarinense” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

O relato do profissional pode ser ratificado com a afirmação de Imbernón (2011, p. 85), quando salienta que a formação continuada:

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

O compromisso dos professores com a qualidade da educação pública, mesmo diante de desafios, fica evidenciado no relato do professor P9:

“A gente faz cursos e busca conhecimento porque acredita numa educação pública de qualidade, mesmo com tempo curto e, muitas vezes, sem remuneração por esse esforço extra” (P9, 2023, Grupo de discussão).

Esses relatos apontam para a importância de criar políticas que reconheçam e incentivem a formação continuada, assegurando melhores condições para os professores desenvolverem boas práticas e promover educação de qualidade.

Além de ser um direito essencial, os professores compreendem que a formação continuada deve ser um processo permanente. Neste sentido, o CBTCEM destaca “[...] a necessidade da manutenção de uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos” (Santa Catarina, 2021b, p. 110). Visando promover a formação permanente aos professores da rede, o governo estadual de Santa Catarina promove dois momentos de formação ao longo do ano letivo, realizados nos meses de fevereiro

e julho. A participação é obrigatória, pois está incluída na carga horária dos professores. Esta formação será detalhada no próximo capítulo, no qual apresentamos as práticas relacionadas à formação continuada. As narrativas a seguir evidenciam a compreensão dos participantes, acerca dessas formações. Os professores reconhecem a importância desses dois momentos, porém, foi unânime para os profissionais da educação participantes da pesquisa o descontentamento com o formato da formação continuada oferecida ao longo dos últimos cinco anos na rede estadual de Santa Catarina. As narrativas a seguir evidenciam esse fato nas falas dos profissionais da Educação das CREs:

“A formação que nos foi oferecida em fevereiro e julho é primordial, essencial, importante, porém, insuficiente” (A7, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Sugere-se reestruturar os recessos de janeiro e julho para incluir formações continuadas com mais consistência” (A5, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“A formação continuada deveria ser uma continuidade da formação inicial, mas sentimos a falta de um suporte maior” (A6, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“A formação precisa ir além do emergencial, com planejamento voltado para resultados concretos, como uma sequência didática bem estruturada” (A5, 2023, Entrevista Semiestruturada).

As críticas apresentadas pelos profissionais da Educação das CREs encontram reforço nas percepções dos professores, que também apontam para desafios relacionados à efetividade e continuidade das formações:

“A formação continuada pode até existir no papel, mas na prática, no nosso dia a dia, não existe. Você fala do novo Ensino Médio, com a maioria dos professores, ninguém sabe como funciona” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

“Nesses anos todos de rede estadual de Santa Catarina, a formação, na verdade, não te traz uma formação, somente uma informação por meio de vídeos” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

“Acho que devia mudar o nome para descontinuada, né? Não tem uma sequência” (P2, 2024, Grupo de discussão).

“Ela é descontinuada. Quando a gente for parar em julho, nada do que foi conversando no começo do ano vai acontecer. A gente finge que está entendendo. Eles fingem que estão ensinando” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

“Muitas vezes nós recebemos e cumprimos esse cronograma e aí termina a semana de planejamento e nós vamos para casa planejar. Então, fizemos aquelas discussões de ordem muito burocrática” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

Enquanto os profissionais da Educação destacam questões estruturais, como a necessidade de planejamento consistente e suporte adequado, os professores enfatizam a desconexão entre a teoria apresentada nas formações e sua aplicação prática no cotidiano escolar.

Todavia, mesmo diante de tantas críticas à formação continuada promovida pela SED, os professores destacaram um ponto positivo. Refere-se à oportunidade de oferecer aos professores de todo o Estado, independentemente da localização geográfica, palestras e videoconferências ministradas por profissionais reconhecidos em áreas específicas da Educação, proporcionando aos educadores o acesso aos conteúdos atualizados e desenvolvidos por especialistas:

“Respondendo aquela sua questão inicial sobre algum ponto positivo nessas formações que são online, quando chega nas modalidades, por exemplo, étnico racial ou da inclusão, eles chamam pessoas que têm consciência e vivência daquelas práticas” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

“As formações continuadas feitas pela SED, usando recursos de vídeo, são bem produtivas. Nessa última formação, sobre estudo das relações étnico raciais, a professora falou bem, inclusive ofereceu propostas e intervenções pedagógicas interessantes” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Outra formação permanente disponibilizada pela SED, refere-se aos cursos *online* em sua plataforma virtual, abrangendo variados temas relacionados à educação. Detalhamos esta modalidade a seguir no tema acerca das práticas. Todavia, por não serem obrigatórios esses cursos são considerados como materiais de apoio pedagógico.

“É formações na plataforma, teve várias formações, ao menos os que vieram para a escola para os professores do Médio, foram cursos bem interessantes” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“Então eu comecei um curso de robótica sustentável. Alguns achei interessante em busca de novos conhecimentos, tudo legal a plataforma” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Alguns professores aprovam e valorizam os cursos disponíveis no endereço eletrônico da SED. Suas principais vantagens incluem o acesso gratuito e a flexibilidade de horários, permitindo que os docentes participem conforme sua disponibilidade e interesse. Além disso, grande parte dessas formações é reconhecida como válida para a progressão na carreira dos professores efetivos da rede, conforme estabelecido no Decreto nº 915/2012, Art. 2º, inciso III, que descreve a formação

continuada “como componente essencial da [...] progressão na carreira” (Santa Catarina, 2012, p. 1).

As críticas à formação continuada, tanto nas falas dos profissionais da Educação quanto dos professores, foram significativamente mais numerosas do que os pontos positivos mencionados, evidenciando a necessidade urgente de uma reformulação profunda nas estratégias de formação continuada, de modo a torná-la mais significativa e alinhada às reais demandas dos professores e das escolas.

4.2.2 Formação continuada centrada na escola

Os profissionais da educação participantes da pesquisa manifestaram preferência unânime por formações centradas na escola, pois são ambientes mais propícios para abordar as demandas específicas do contexto escolar. Os docentes destacaram vantagens dessa modalidade de formação ao professor, em que percebemos a relação destas com as cinco propostas de Nóvoa (2009, p. 45) à formação continuada, “marcadas com a letra P, [...] São princípios que já inspiram muitos programas de formação de professores”. Apresentamos no Quadro 11 a relação estabelecida:

Quadro 11 – Correlação entre as vantagens destacadas e os cinco princípios de Nóvoa

Vantagem	Proposta
Formação dentro da profissão	P2 – Profissão
Trabalho colaborativo	P4 – Partilha
Desenvolvimento pessoal e profissional	P3 – Pessoa
Reflexão da prática pedagógica	P1 – Prática
Produção docente	P5 – Público

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Diante desta correlação entre dados e teoria, estruturamos a análise deste tópico relacionando os dados à classificação proposta por Nóvoa (2009).

Conforme apresentado no tópico anterior, a Resolução CNE/CP N° 1/2020, define como princípio da formação continuada de professores da Educação Básica o “Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino [...] como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade” (Brasil, 2020, p. 3). Imbernón (2022, p. 84) corrobora essa ideia ao afirmar que, ao falar de formação centrada na escola, “entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação

prioritária diante de outras ações formativas”. Este contexto, converge com a percepção dos professores participantes, conforme destacado nas narrativas a seguir:

“Sempre que alguém da escola organiza formações [...] elas são muito mais produtivas” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“A escola terá mais liberdade e autonomia para organizar essa formação e tem uma diferença enorme” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“As formações deveriam ocorrer nas regionais e nas escolas, permitindo que professores de uma mesma área conversem e alinhem suas práticas” (A1, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Esse bate-papo, numa janela na sala dos professores ou num café rápido, ajuda a repensar nossas atitudes dentro da escola” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

A formação continuada centrada na escola permite atender às demandas específicas da unidade escolar. Neste sentido, de acordo com o CBTCEM, a formação continuada deve ser “oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas” (Santa Catarina, 2021b, p. 110).

As narrativas dos professores entrevistados corroboram essa compreensão, enfatizando a importância de personalizar as formações de acordo com as especificidades e necessidades de cada escola. Neste sentido, os relatos dos professores P3, P5 e P9 destacam como fundamental o planejamento das formações a partir das demandas únicas de cada contexto escolar.

“Acredito que a escola poderia organizar mais formações focadas nas demandas locais” (P3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Então, quando a escola consegue trabalhar as demandas o trabalho é muito mais prazeroso e mais eficaz, consegue atingir realmente o que a escola precisa e até convidando alguém de fora” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“Eu entendo que a formação continuada teria que ser uma demanda da escola, porque cada uma tem realidade e preocupações diferentes. Isso deveria ser discutido entre os profissionais da unidade escolar” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Os profissionais da Educação A5 e A8 compreendem que atender ou não às demandas locais impacta diretamente na aplicabilidade da formação, bem como na participação e avaliação dos professores sobre a formação oferecida:

“Quando os professores percebem que suas demandas foram ouvidas, eles participam mais e até avaliam positivamente as formações” (A5, 2023, Entrevista Semiestruturada)

“Levando em consideração tudo que vem da sede, nem sempre a formação institucionalizada corresponde às demandas das escolas” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Algumas fragilidades ainda precisam ser enfrentadas para que a formação continuada centrada na escola seja significativa e transformadora. Os profissionais A1, A7 e A10, bem como o professor P3, apontam desafios relacionados à articulação entre as demandas locais e as políticas institucionais das formações promovidas pela SED:

“Necessário as regionais alinharem as atividades. porque dentro da escola sem um momento para parar, sentar e conversar, os professores não conseguem alinhar suas atividades adequadamente” (A1, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Na maioria das vezes, vem um roteiro a ser seguido [...] as escolas usam subterfúgios, trabalhamos o que realmente seria necessário e adaptamos a realidade da escola usando do período para discutir as nossas realidades” (A7, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Sem considerar as particularidades de cada escola e comunidade, as formações acabam sendo muito gerais e pouco aplicáveis” (A10, 2023, Entrevista Semiestruturada)

“As demandas locais, isso depende de recursos, que muitas vezes não temos” (P3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Em síntese, a formação continuada centrada na escola se apresenta como uma estratégia valiosa para responder às demandas específicas de cada unidade escolar, promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Todavia, é necessário o alinhamento entre as escolas, as Coordenadorias Regionais de Educação e a Secretaria de Educação, para amenizar os desafios identificados nas narrativas dos professores e profissionais da Educação, como a necessidade de articulação entre políticas institucionais e demandas locais, a adequação de recursos e a garantia de espaços para diálogo e planejamento coletivo.

4.2.2.1 Formação continuada: dentro da profissão (P2 Profissão)

A formação continuada centrada na escola promove uma prática de desenvolvimento profissional que acontece dentro da profissão, configurando-se como a modalidade que mais beneficia diretamente os professores. Segundo Nóvoa (2009, p. 11), “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Os

próprios professores ressaltam a necessidade de ações formativas que valorizem as experiências de quem está inserido no contexto escolar.

“Professores mais experientes podem contribuir com os mais novos, orientando em situações do dia a dia” (P9, 2023, Grupo de Discussão).

“Fica muito na teoria, então fica uma sugestão, de repente usar os próprios profissionais da área? Nós temos formação. Fazer formação de Humanas, de Linguagens, de Ciência da Natureza e assim por diante” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

Outro ponto destacado é a relevância de trocas entre profissionais de diferentes contextos regionais, enriquecendo as práticas pedagógicas com novas compreensões e ideias:

“Essas trocas tinham que ser feitas com professor de outras regionais, com outro olhar, com novas ideias, com coisas diferentes. Aí eu acho que a troca é válida porque a gente já se encontrou na nossa regional” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Os profissionais da Educação, por sua vez, percebem os resultados positivos dessas iniciativas. Em suas análises, destacam como o uso de profissionais da própria rede enriquece os momentos de estudo e fortalece o engajamento dos participantes:

“Na maioria das vezes, usamos os profissionais prata da casa para criar os momentos de estudo necessários” (A7, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“As formações feitas com professores da rede são mais bem recebidas, pois eles têm conhecimento de causa e os participantes se sentem valorizados” (A6, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Essas narrativas evidenciam a importância de uma formação continuada que se apoie em práticas colaborativas, no protagonismo dos professores e na valorização do conhecimento profissional e pessoal docente. Ao reconhecer as experiências e saberes já presentes na rede, cria-se um ambiente formativo que dialoga com a realidade da escola, promovendo a troca de experiências e o fortalecimento da identidade profissional docente e devolvendo “a formação de professores aos professores” (Nóvoa, 2009, p. 36).

Ainda segundo o autor progressivamente outros grupos assumiram a responsabilidade pelas formações, afastando os professores dos programas e os deixando com papel secundário. O primeiro caso refere-se aos especialistas, que acentuaram “a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em

destrimento dos professores e do seu conhecimento prático” (Nóvoa, 2009, p. 37). Neste sentido, os professores questionam o excesso de valorização de palestrantes externos, enfatizando que profissionais da rede, que compreendem a realidade local, podem contribuir de forma igualmente significativa:

“A Coordenadoria às vezes quer trazer um palestrante lá de Nova Iorque, mas nós temos bons professores dentro das escolas que conhecem a realidade e podem contribuir tanto quanto esse profissional” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Os professores relataram que formadores externos, muitas vezes, não ouvem os professores e suas necessidades de formação.

“É muito comum ouvir coisas do tipo, considere a realidade do aluno, respeite a história do aluno, o que o aluno já sabe. Em contrapartida, o conteúdo dessas formações desconsiderou a história do professor, sua realidade e o que sabe” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

Além disso, grande parte das formações é elaborada por profissionais que estão fora de sala de aula, ou seja, afastados das reais necessidades dos professores e das escolas:

“Uma professora na nossa formação, disse entender a nossa realidade, mas está há 20 anos sem dar aula” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

“Então eu acho que o grande problema da formação continuada em Santa Catarina é que quem vai palestrar não parte do real, parte de um ideal que está muito longe de ser alcançado” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

A situação se agrava quando as formações são elaboradas ou ministradas por pessoas que nem ao menos fazem parte da Educação:

“Uma coisa me deixou estupefata, ano passado uma jornalista foi chamada para falar sobre educação. Eu achei aquilo absurdo, vejo como falta de respeito total, não é?” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

O Segundo caso se refere a interferência de entidades na Educação, segundo Nóvoa (2009, p. 37) “verifica-se um desenvolvimento, sem precedentes, de uma série de especialistas e de entidades de acreditação e de avaliação que definem os currículos da formação de professores”. Em Santa Catarina percebemos forte influência dos institutos nas formações dos professores para a implementação do NEM e a participação na elaboração do CBTEC. Abordamos a atuação destas instituições no tema a seguir acerca das práticas de formação.

A formação centrada na escola deve promover acolhimento e apoio ao professor no processo de indução profissional. O início de carreira, etapa na qual a indução profissional de um professor geralmente está permeada de dúvidas e obstáculos em que este se percebe isolado para resolver e ultrapassar desafios. Portanto, é essencial oferecer uma formação continuada que auxilie os professores a se adaptarem ao ambiente escolar, às suas responsabilidades e que também proporcione desenvolvimento profissional para que possam enfrentar os desafios ao longo de suas trajetórias.

Neste contexto, destaca-se a reflexão de Nóvoa (2009, p. 38), que assim escreve:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. [...] Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Nesse cenário, a colaboração entre professores mais experientes e iniciantes é essencial. Ao compartilhar vivências e experiências pessoais e profissionais, os docentes professores experientes não apenas valorizam seu próprio conhecimento, mas também criam um ambiente de trabalho positivo e estimulante, em que os novos professores se sentem pertencentes e apoiados. Este entendimento é evidenciado nas narrativas a seguir:

“O educador é um eterno aprendiz. Eterno aprendiz, porque a gente está sempre aprendendo. E a gente precisa estar sempre aprendendo e sempre disposto a aprender, né?” (P8, 2023, Grupo de Discussão).

“Recebemos novos professores e a escola organizou um momento de acolhimento e orientação. Isso fez muita diferença” (P3, 2023, Grupo de Discussão).

“Na minha escola, a gestão faz um trabalho maravilhoso de acolhimento aos professores novos, acompanhando e ajudando. Não há um problema que seja só do aluno ou do professor, é da escola como um todo” (P2, 2023, Grupo de Discussão).

“Quando cheguei, fui bem recebido. Em todas as escolas em que trabalhei, sempre houve acolhimento, e isso faz toda a diferença na qualidade do trabalho” (P8, 2023, Grupo de Discussão).

Esses depoimentos destacam que iniciativas de acolhimento e suporte são essenciais para integrar os novos professores à comunidade escolar. No entanto, também há desafios que demandam atenção. Professores com formações reduzidas,

como as licenciaturas curtas, frequentemente enfrentam obstáculos ainda maiores em seu início de carreira. Nesse contexto, torna-se indispensável o acompanhamento e a oferta de suporte especializado, conforme relata:

“Professores com licenciaturas curtas enfrentam grandes desafios no início da carreira, é indispensável o seu acompanhamento” (A7, 2024, Entrevista Semiestruturada).

Por outro lado, há casos em que a ausência de um acolhimento estruturado é percebida como uma lacuna, o que ressalta a importância da ação coletiva entre os pares:

“Porque às vezes percebe-se que falta um acolhimento por parte da escola. Sempre que teve professor novo na escola, eu tento ajudar, fornecer planejamento para ele dar um pontapé inicial pra ele começar” (P3, 2023, Grupo de discussão).

Dessa forma, é possível concluir que o acolhimento e o apoio pedagógico aos professores iniciantes, aliado à formação continuada, constituem-se fundamentais para promover o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação como um todo.

4.2.2.2 Formação continuada: trabalho colaborativo – (P4 Partilha)

A formação continuada centrada na escola destaca-se como uma prática que promove a troca de experiências entre os profissionais da Educação, incentivando o trabalho colaborativo e a construção coletiva de saberes. Como relatado:

“Formação continuada: são cursos, eventos, encontros que favorecem a troca de conhecimentos entre professores com profissionais da educação, com o objetivo de ampliar ou aprimorar aprendizagens” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

“A formação entre pares é mais legítima e realmente traz mudanças” (A9, 2024, Entrevista Semiestruturada).

Os professores também reconhecem a importância do trabalho colaborativo nas atividades de formação, como descrito pelos professores P7 e formador A10:

“Então, trazer propostas inovadoras e dinâmicas que envolvam o coletivo e a prática, com certeza contribuirão bastante na formação continuada do docente” (P7, 2024, Grupo de Discussão).

“Quando os professores se reúnem e compartilham experiências, a formação acontece de maneira natural e enriquecedora” (A10, 2024, Entrevista Semiestruturada).

O trabalho colaborativo aplicado às atividades formativas favorece o rompimento da cultura individualista, fortalece a autonomia e a autoformação docente e promove a resolução conjunta de problemas educacionais. Segundo Imbernón (2009, p. 63),

O trabalho colaborativo pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo.

Ainda segundo o autor, não se deve confundir individualidade com isolamento, pois o professor necessita de momentos de individualidade para sua autoavaliação, mas que, com o tempo, não deve resultar em isolamento. O relato do professor P5 corrobora com a concepção de Imbernón, sobre a quebra do individualismo ao afirmar:

“Quando há troca entre professores, percebemos que muitos dos desafios são comuns, o que ajuda a quebrar a ideia de que precisamos lidar sozinhos com tudo” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

Em contrapartida, a colaboração não pode ser confundida com adesão forçada a processos educacionais formais ou a modismos. Oferecer aos professores uma formação continuada que promova a troca entre pares, valoriza a *expertise* dos educadores que atuam em sala de aula e apresenta diferentes abordagens.

“Promova a troca de experiências entre os professores, valorizando o aprendizado coletivo e a construção conjunta de saberes” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 52) reforça:

É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitam um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento”.

Quando esta troca ocorre entre professores de diversas áreas, enriquece o aprendizado com diferentes abordagens metodológicas e conteúdos interdisciplinares, estimula a inovação e a criatividade.

“Trabalhamos de forma interdisciplinar nas ciências humanas. Reorganizamos conteúdos para que os alunos vissem o conhecimento de maneira integrada” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

Uma abordagem relevante é a troca por área do conhecimento e com formadores da própria rede, como aponta A1:

“Trocas por área do conhecimento e pode até ser com formadores da própria rede, alinhados que certamente a troca de entre professores é muito solicitada nas formações” (A1, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Nesta prática, Nóvoa (2009) reforça que a escola se torna um lugar de formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos escolares. Como exemplo, apresentamos a ação desenvolvida pelo professor P8 junto a outros professores da escola:

“No ano passado, trabalhei junto com a professora de português e de geografia na redação do Jovem Senador. Todos os componentes curriculares participaram, criando uma nota unificada. Foi bem proveitoso” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

Todavia, existem ações governamentais que desfavorecem os momentos de planejamento e trabalho colaborativo, conforme aponta o profissional A2:

“Sem obrigatoriedade de planejamento presencial, houve perda de momentos de troca entre pares nas escolas. Isso dificultou a colaboração e o compartilhamento de práticas entre professores” (A2, 2024, Entrevista Semiestruturada).

A obrigatoriedade do cumprimento das horas atividades presencialmente na escola foi retirada pelo Estado, motivada e justificada pelo fato de grande parte das escolas da rede não possuir a infraestrutura necessária para que os professores realizassem o planejamento de ensino.

O trabalho colaborativo também fomenta a busca contínua por aperfeiçoamento e favorece a autonomia docente, possibilitando ao professor papel ativo e corresponsabilidade na autoformação e desenvolvimento profissional. Evidenciamos um exemplo significativo na narrativa do professor P3, que relata sua experiência com a autoformação:

“Então eu comecei um curso de robótica sustentável. Alguns me chamou a atenção o tema. Achei interessante em busca de novos conhecimentos, tudo legal a plataforma” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

O relato de P3 evidencia sua proatividade na busca por formação continuada. Ele menciona que regularmente explora o endereço eletrônico da SED em busca de cursos que atendam aos seus interesses e horários. Além disso, avalia positivamente a qualidade e a relevância dos temas abordados nas formações oferecidas:

“Geralmente busco formações gratuitas que se encaixam nos meus horários e áreas de interesse, como os cursos da SED e trilhas digitais” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Esse comportamento reflete a percepção de que a aprendizagem contínua é fundamental para o exercício docente, como também destacado pelo professor P9 e o profissional A2:

“O educador é um eterno aprendiz; precisamos estar sempre abertos a aprender” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

“Temos diferentes perfis de professores: aqueles que buscam formação para apoio pedagógico, e outros que se mostram resistentes por diversas razões, incluindo carga horária e falta de interesse” (A2, 2024, Entrevista Semiestruturada).

Embora a autonomia seja essencial para a autoformação e desenvolvimento do profissional docente, muitos professores enfrentam obstáculos que dificultam esse processo. Um exemplo comum é a sobrecarga de responsabilidades no ambiente escolar, conforme relatado por P11:

“Chegou no começo do ano na escola, foi a mesma baboseira. Você tem que estar se preparando e buscando materiais para fazer essa formação” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

Além disso, há uma preocupação com a falta de motivação de alguns educadores, como apontado pelo mesmo professor:

“Eu vejo que muitos professores têm se acomodado. Querem apenas trabalhar, ganhar o salário e se aposentar. Mas precisamos buscar autoformação, leitura e protagonismo na profissão” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

Esse cenário reforça a importância de políticas e práticas que incentivem a formação e que valorizem os educadores na busca pela autoformação e os incentivem como protagonistas de sua trajetória profissional.

Oferecer aos professores formação continuada que promova o trabalho colaborativo, com a troca entre pares, valoriza o conhecimento prévio dos educadores que atuam em sala de aula, permite que os professores compartilhem experiências, desafios e casos de sucesso reais, estimula um ambiente colaborativo e de

aprendizagem mútua, beneficiando tanto o seu desenvolvimento profissional quanto o processo ensino-aprendizagem dos alunos para os quais ensinam.

Dessa forma, conclui-se que a valorização do trabalho colaborativo e da troca de experiências entre professores é essencial para promover a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos profissionais da educação.

4.2.3 Formação continuada: desenvolvimento integral docente – (P3 Pessoa)

A formação continuada pode promover o desenvolvimento da identidade docente, através de um processo baseado no autoconhecimento e na reflexão crítica sobre as vivências pessoais e profissionais do professor. Nóvoa (2009), em sua terceira proposta de ações para a formação continuada, enfatiza que, nos primeiros anos de atuação, o estímulo à elaboração de narrativas da história de vida e profissional contribui significativamente para a construção da identidade docente através do autoconhecimento.

Por meio desse exercício reflexivo, o professor desenvolve consciência sobre suas práticas e fortalece o vínculo entre o “ser pessoa” e o “ser professor”, uma relação indissociável que impacta diretamente os processos de ensinar e aprender.

Quanto ao desenvolvimento integral, os professores participantes da pesquisa reconhecem a necessidade de se trabalhar a dimensão humana nas formações, conforme relatos:

“Em minha perspectiva, a formação continuada deve ser um momento de formação humana na sua mais alta potencialidade. Por isso, na minha concepção, o foco das formações deveriam ser as bases teórico-filosóficas que amparam o trabalho educativo” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

“A formação continuada é essencial para fortalecer o papel humano do professor, promovendo reflexões sobre o impacto da educação na comunidade e no ambiente escolar” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

A formação cursada à distância expõe fragilidades na formação inicial, especialmente no que diz respeito à dimensão humana da prática docente. Esta situação foi evidenciada pelo profissional A6 no relato:

“Hoje em dia, muitos professores estão se formando em universidades online, mas vemos uma carência de experiência de contato humano, de vivenciar o ambiente escolar” (A5, 2024, Grupo de Discussão).

A formação continuada, nesse contexto, surge como um espaço de reconstrução, proporcionando atividades que supram essa lacuna e fortaleçam a conexão entre o professor e a comunidade escolar.

As emoções dos profissionais também devem ser acolhidas no âmbito da formação continuada, fornecendo equilíbrio emocional necessário para o exercício da profissão. Emoções como as apontadas pelo profissional A10:

“Eu sou apaixonado(a) pela educação, não me vejo fazendo outra coisa. Apesar dos sofrimentos, é muito bom estar na educação” (A10, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Essas reflexões emocionais reforçam o papel transformador do professor, que acredita que mudanças sociais, econômicas e políticas têm a educação como base, conforme também destacado por A10:

“A gente acredita que as mudanças sociais, pessoais, econômicas, políticas, tudo vai passar pela educação” (A10, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Incluir a diversidade como eixo central das ações de formação continuada é essencial para o desenvolvimento humano dos professores e para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Imbernón (2009) destaca que a diversidade, aliada à contextualização, oferece novas perspectivas para a formação docente, desafiando práticas tradicionais e promovendo políticas e estratégias mais inclusivas. Nesse sentido, o professor P10 sugere:

“Uma formação continuada deveria ajudar a lidar com as diversidades presentes nas escolas e nas salas de aula” (P10, 2024, Grupo de Discussão).

Exemplos práticos já são observados, como o relato do professor P9:

“Na escola, trabalhamos com o projeto sobre relações étnico-raciais. Isso envolve tanto professores quanto alunos, tornando o tema parte do cotidiano” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Como mencionado anteriormente, a formação integral do professor relaciona as dimensões pessoal e profissional. Neste sentido, destacamos a necessidade de as formações promoverem a constante atualização na área de conhecimento específica dos professores. Na compreensão dos professores participantes da pesquisa, as

formações constituem um espaço para aprimorar e atualizar o conhecimento específico, proporcionando assim o aprofundamento do seu campo de atuação.

Os professores apontam para a necessidade de adaptação às mudanças curriculares e às novas abordagens pedagógicas. Conforme destacado pelos professores P11 e P3:

“O professor precisa de uma formação continuada em serviço, que ajude a compreender como trabalhar a partir de habilidades e competências” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

“Sempre que surge algo novo relacionado à minha área, como ciências e biologia, eu tento participar de cursos gratuitos” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Esses depoimentos evidenciam o compromisso dos docentes em se manterem atualizados frente às transformações que permeiam o ambiente educacional. O desenvolvimento docente no âmbito profissional, também se fortalece por meio das trocas entre pares. Conforme destaca a profissional A9:

“A formação entre pares tem sido apontada como mais efetiva, pois possibilita trocas legítimas de experiências e conhecimentos, promovendo mudanças reais na prática pedagógica” (A9, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Além disso, o planejamento das formações deve incorporar uma abordagem interdisciplinar, conforme destaca A6:

“É essencial que as formações sejam planejadas de forma interdisciplinar, conectando diferentes áreas de conhecimento” (A6, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Essas práticas enriquecem o trabalho docente e promovem uma visão mais ampla e integrada do ensino.

Embora os benefícios sejam evidentes, os desafios também são apontados pelos professores. Neste sentido, o professor P3 relata:

“Fiz um curso de robótica em parceria com Escolas Conectadas. Foi produtivo, mas faltou a parte presencial da oficina” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Essa observação ressalta a importância de que as formações sejam planejadas de maneira equilibrada, unindo teoria, prática e interação presencial para maximizar o aprendizado e a aplicabilidade dos conteúdos.

A formação continuada precisa transcender os aspectos gerais ou operacionais, aprofundando-se nos conteúdos teóricos, metodológicos e filosóficos da educação. Essa abordagem fortalece a conexão entre teoria e prática, como também

promove o equilíbrio entre os conhecimentos específicos e as questões humanas. Nesse sentido, a formação integral busca alinhar o desenvolvimento do professor ao objetivo de ofertar um ensino de qualidade, beneficiando alunos e sociedade.

É o que diz Rausch (2008, p. 34) a respeito da integração entre teoria e prática no âmbito educacional, quando escreve:

[...] é no diálogo entre teoria e prática, buscando soluções para os desafios enfrentados, testando-as, observando as reações dos alunos, procurando compreender os significados das perguntas e respostas de seus alunos, avaliando-as e avaliando suas próprias ações que o professor aperfeiçoa seus conhecimentos.

4.2.4 Formação continuada: um processo de reflexão da prática pedagógica – (P1 Prática)

A formação continuada pode oferecer espaço para reflexão crítica sobre escolhas, crenças e concepções educacionais, permitindo que o docente elabore ações significativas para sua prática pedagógica. Essa perspectiva, como destaca Nóvoa (2019), aponta que a formação deve proporcionar ao professor um espaço de reflexão profunda sobre suas práticas pedagógicas, transcendendo o ensino formal e tornando-o sensível às reais necessidades dos alunos. Essa abordagem amplia a qualidade do processo de ensinar e aprender, alinhando a prática educativa às demandas reais dos estudantes.

Diante disso, compreendemos que, para sermos professores, necessitamos estar abertos às mudanças e termos consciência de nossa capacidade reflexiva para o exercício da docência.

Logo, quando falamos em professor reflexivo, de acordo com Rausch (2008, p. 25),

[...] não estamos nos referindo ao professor que informalmente pensa sobre sua prática, mas é indispensável que essa reflexão seja permeada pela teoria. Mas, cabe destacar que não é qualquer teoria que serve. É preciso que a teoria faça eco com a prática e com a visão de homem, sociedade e mundo que se pretende construir.

Os participantes da pesquisa corroboram essa visão, destacando a importância de haver tempo suficiente nas formações para a reflexão. Conforme evidenciam os participantes P9, P1 e A5:

“Deve promover a atualização constante de conhecimentos e práticas pedagógicas, incentivando a reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo que os professores analisem suas próprias experiências e identifiquem áreas de melhoria” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

“A formação deve proporcionar ao professor um espaço de reflexão profunda sobre suas práticas pedagógicas, transcendendo o ensino formal e tornando-o sensível às reais necessidades dos alunos” (A5, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Refletir sobre as escolhas, crenças e concepções educacionais, ajudam o professor através de uma autocrítica, elaborar ações significativas para a prática pedagógica, contribuindo para a qualidade dos processos de ensinar e de aprender. A formação, segundo Nóvoa (2019), deve proporcionar ao professor um espaço de reflexão profunda sobre suas práticas pedagógicas, transcendendo o ensino formal e tornando-se um educador sensível às reais necessidades dos alunos. Em consonância com essa ideia, Imbernón (2022, p. 56) destaca que a formação:

[...] deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Os participantes da pesquisa concordam com essa ideia, mas deve haver tempo disponível dentro das formações para isso, como sugerido pelo professor P1:

“Tempo para trazer reflexões e suporte para as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula (específico do componente curricular)” (P1, 2024, Grupo de Discussão).

Na compreensão dos profissionais da Educação participantes da pesquisa, a formação continuada deve ser um espaço onde o professor possa refletir e desenvolver a prática pedagógica à luz da teoria.

A relação entre teoria e prática é um dos pilares fundamentais da formação continuada de professores, exigindo que ambas estejam imbricadas para garantir coerência com as necessidades docentes. Esse vínculo deve ser uma preocupação contínua, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e aplicando esses conhecimentos no cotidiano escolar. Neste contexto, apresentamos como exemplo o relato do professor P9:

“Busco sempre relacionar o que aprendo nas formações com a prática em sala de aula. Isso torna tudo mais significativo” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Os professores reconhecem a importância de formações que auxiliem na conexão entre teoria e prática, especialmente no que se refere ao planejamento e às demandas específicas da escola. O profissional A10 destaca:

“O professor precisa de formações que o ajudem a conectar teoria e prática, principalmente em áreas como habilidades e competências” (A10, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Essa necessidade é reforçada por Imbernón (2009, p. 57), ao afirmar que “a formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informações, buscar soluções e aumentar as expectativas que favorecem os estudantes”.

Ainda assim, muitos docentes sentem dificuldades em aplicar os conceitos teóricos no cotidiano escolar. O profissional A8 pontua:

“A materialização da teoria no cotidiano escolar ainda apresenta lacunas, principalmente pela falta de planejamento coletivo e de tempo adequado para execução” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Essa desconexão também é perceptível no relato do professor P9:

“É bonito ouvir falar de Piaget, Vigotski e outros pensadores, mas isso nem sempre se aplica à nossa realidade” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

A desconexão entre teoria e prática é frequentemente atribuída a limitações na estrutura das formações. O professor P8 critica:

“A gente só fica naquela situação com os colegas, vendo um vídeo que não está atrelado à localidade ou à área de conhecimento” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

O professor P3 relata:

“O excesso de mudanças nas sequências didáticas anualmente causa desgaste. Não conseguimos planejar de forma consistente” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Além disso, o profissional A4 aponta:

“Os professores ainda enfrentam dificuldades em alinhar práticas pedagógicas inovadoras com métodos tradicionais de avaliação” (A4, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Outro ponto de insatisfação é a falta de alinhamento com a realidade escolar. O professor P9 considera:

“Constrangedor quando trazem pessoas que não estão na sala de aula para nos ensinar como lidar com os alunos. Elas não vivem a nossa realidade, mas querem nos dizer como fazer” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

Esse distanciamento entre a formação e o contexto escolar também é destacado pelo professor P11:

“O grande problema é a desconexão com a realidade. [...] O governo ainda está com essa noção de uma educação bonitinha, mas que talvez esteja em desconexão com a realidade” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

Para sanar essas dificuldades, os professores defendem formações mais práticas e contextualizadas. O profissional A10 afirma:

“O embasamento teórico é essencial, mas ele precisa ser trabalhado na prática para que os professores consigam aplicar no cotidiano escolar” (A10, 2023, Entrevista Semiestruturada).

O profissional A3 complementa:

“Teorias devem ser aprofundadas com práticas que considerem o currículo novo” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Além disso, A2 destaca a importância de uma abordagem coletiva:

“A formação deve olhar para o fazer pedagógico coletivo e individual, adaptando práticas às demandas dos alunos e às exigências legais” (A2, 2023, Entrevista Semiestruturada).

A relação entre teoria e prática na formação continuada apresenta desafios que precisam ser enfrentados com estratégias mais conectadas à realidade dos professores e das escolas. A formação pode combinar reflexões teóricas com aplicações práticas, promovendo um planejamento colaborativo que atenda às demandas reais da educação. Somente assim será possível transformar a teoria em uma ferramenta efetiva para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, e conforme já relatado, na compreensão dos participantes os programas de formação continuada de professores do Estado têm duração curta, não se estende aos professores da rede na sua totalidade e/ou não contempla todos os componentes curriculares. Para Pick (2023), a descontinuidade formativa e a ausência de condições, como dedicação de tempo, as políticas, os projetos, as propostas temporárias, configuram-se como entraves nos estabelecimentos de ensino.

Para não ser considerada momentos de “capacitação”, a formação continuada pode ser um processo com coerência sistêmica, possuir um início, meio e fim, utilizando-se de implementação, avaliação, replanejamento e se necessário reimplementação. A coerência sistêmica nas propostas formativas, a ausência de acompanhamento e suporte adequados, além da baixa efetividade das ações na melhoria do ensino e da aprendizagem.

A subseção a seguir trata da formação continuada sob o viés da participação profissional no cenário comum da Educação.

4.2.5 Formação continuada: participação profissional no espaço público da Educação – (P5 Público)

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Neste momento articulamos a reflexão sobre a formação de professores e os princípios de responsabilidade social, com base no CBTCEM, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, e a proposta trazida por Nóvoa (2009) em torno do princípio P5 – Público. Destacamos que, tanto o CBTCEM quanto na Resolução CNE/CP nº 1/2020, o principal objetivo do Ensino Médio é promover a formação integral dos alunos, desenvolvendo competências para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2020). Esse objetivo orienta diretamente as formações continuadas dos professores.

A reflexão central para os profissionais da educação deve estar voltada para o impacto social das práticas escolares, incentivando-os a atuar como mediadores entre o currículo e a comunidade. Esse papel é fundamental para contribuir de maneira positiva com o desenvolvimento integral dos educandos, fortalecendo tanto a dimensão acadêmica quanto a cidadã de sua formação.

Quanto à comunicação pública e o papel do professor, há pouco incentivo aos professores para a comunicação pública e participação nos espaços públicos de educação. Nóvoa (2009) chama a atenção para a necessidade de os professores comunicarem melhor o valor e o impacto de seu trabalho. Muitas vezes, há uma desconexão entre o que acontece nas escolas e a percepção pública sobre o papel dos professores. Isso reflete no baixo envolvimento dos docentes nos debates públicos sobre educação.

Neste contexto, apresentamos algumas propostas práticas, para promover essa comunicação pública e participação nos espaços públicos de educação:

- ✓ **Formação contínua:** Desenvolver programas que capacitem os professores para interagir com a sociedade e os meios de comunicação, defendendo a relevância de suas práticas.
- ✓ **Produção acadêmica e popularização:** Estimular os professores a publicarem artigos e relatos de experiência sobre suas práticas, tanto em revistas acadêmicas quanto em meios acessíveis à comunidade. Neste sentido, o professor compreende:

“Assim, o professor deixa de ser concebido como um mero executor de tarefas [...] e passa a ser o intelectual da educação por excelência. Aquele que toma decisões com amparo científico e que transforma a realidade a partir de sua prática” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

- ✓ **Projetos interdisciplinares:** Incentivar projetos pedagógicos que conectem a escola com questões sociais, culturais e econômicas da comunidade local, como proposto pelo CBTCEM.

Consideramos ser indispensável fortalecer a presença e a voz dos professores nos debates públicos sobre educação, fomentando a comunicação pública, a produção acadêmica e o desenvolvimento de projetos que integrem a escola à realidade social. Com isso, os professores transcendem a mera execução de tarefas, assumindo o papel de intelectuais da educação, comprometidos com a transformação da sociedade por meio de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Respondendo ao segundo objetivo específico da pesquisa: analisar as compreensões de formação continuada dos professores e profissionais que atuam em diferentes funções e são responsáveis pela formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina. São compreensões dos participantes acerca da formação continuada:

- ✓ (P1) Prática/Reflexão sobre a prática pedagógica: Os relatos apontam que a formação continuada é essencial para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, conectando a teoria às demandas reais dos alunos. Professores destacam a necessidade de formações que permitam o exame de suas ações

docentes à luz da teoria, promovendo um ciclo contínuo de autoavaliação e melhorias práticas. No entanto, ainda há lacunas na integração de formações com a realidade do cotidiano escolar, o que exige maior planejamento para conectar os conteúdos teóricos às práticas em sala de aula.

- ✓ (P2) Profissão/Formação dentro da profissão e centrada na escola: A formação continuada é reconhecida como um prolongamento da formação inicial, necessária para lidar com mudanças curriculares e exigências atuais. Os relatos dos participantes mostram que a valorização do conhecimento dos professores mais experientes, por meio da troca de vivências, fortalece a formação de professores iniciantes e o senso de identidade profissional.
- ✓ (P3) Pessoa/Desenvolvimento integral do professor: A formação continuada precisa abarcar a dimensão pessoal dos educadores, valorizando o autoconhecimento e a relação entre o “ser pessoa” e o “ser professor”. A pesquisa revela que há demanda por formações que trabalhem o aspecto humano e emocional do trabalho docente, especialmente após os desafios evidenciados durante a pandemia. Neste sentido, existe a necessidade de propostas que conectem as dimensões pessoal e profissional para fortalecer a identidade docente e promover práticas educacionais mais sensíveis às diversidades e às realidades locais.
- ✓ (P4) Partilha/Trabalho colaborativo: O trabalho colaborativo é visto como uma prática dinâmica na formação continuada. Os professores reconhecem que as formações baseadas na troca de experiências entre pares promovem aprendizado mútuo e soluções conjuntas para os desafios educacionais. No entanto, a cultura individualista ainda é um obstáculo que precisa ser enfrentado. Propostas de formação que incentivem a interdisciplinaridade e o planejamento coletivo têm potencial para fortalecer a colaboração e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ (P5) Público/Comunicação e Responsabilidade Social: A formação de professores deve incluir o fortalecimento da comunicação pública, permitindo que os docentes defendam e expliquem suas práticas pedagógicas nos espaços públicos. Contudo, constata-se o baixo envolvimento dos professores em debates educacionais e a desconexão entre a escola e a sociedade.

A análise revela que a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina é percebida como indispensável, mas apresenta desafios significativos. Alinhada às cinco propostas de Nóvoa, a formação deve promover uma prática pedagógica reflexiva, valorizar o conhecimento dos professores, integrar a dimensão pessoal e profissional, fortalecer o trabalho colaborativo e incentivar a comunicação pública. Somente assim será possível criar um ambiente educativo transformador, capaz de atender às complexas demandas da Educação no Ensino Médio.

4.3 PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

Este subcapítulo constitui-se o terceiro tópico da pesquisa em que apresentamos os temas gerados a partir dos relatos dos participantes nas entrevistas semiestruturadas, nos grupos de discussão e documentos da SED, visando responder ao terceiro objetivo específico: (c) Conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado, na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, através da Secretaria Estadual de Educação (SED), Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e Unidades Escolares (UEs) de Ensino Médio selecionadas.

Na sequência, apresentamos o panorama geral da contribuição e participação destas instituições nas etapas que compõem a formação continuada do Estado. Também analisamos os principais temas identificados, segundo as compreensões destes profissionais, sendo estes: temáticas da formação continuada; modalidades da formação continuada, metodologias da formação continuada e formações continuadas bem-sucedidas.

Durante o período analisado nesta pesquisa (2019 a 2023), a nível estadual, a Secretaria de Estado da Educação (SED), contava com a Coordenação de Formação Continuada da Gerência de Ensino Médio e Profissional (COFOR/GEMP), equipe responsável por elaborar, promover, articular, implementar, avaliar as formações continuadas no Estado de Santa Catarina. A centralidade da elaboração das formações, fica evidenciada em narrativas como do profissional A3:

“Formações são planejadas centralmente e encaminhadas às escolas sem participação local” (A3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

A nível regional, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), recebiam via SED, as formações elaboradas pela COFOR/GEMP, sendo responsáveis pela distribuição e acompanhamento da realização destas atividades nas escolas estaduais. Entretanto, havendo a necessidade de promover capacitação regional, as CREs poderiam elaborar e encaminhar um projeto de formação para a aprovação da SED, como explica profissional A3:

“As regionais têm autonomia para organizar formações, mas dependem de autorização e apoio da secretaria para implementá-las” (A3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

A participação das escolas basicamente se ateve a dois aspectos: primeiro coube a gestão escolar a responsabilidade pela aplicação das atividades propostas pela SED e a elaboração das reuniões específicas da demanda escolar, realizadas durante tempos pré-determinados dentro do cronograma da formação.

“As escolas, é difícil de fazer uma formação porque as escolas também têm que se organizar dentro da escola, né? Então eles disponibilizam dentro dessa formação continuada ou um espaço para que a escola crie a sua formação” (A3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

O segundo aspecto coube aos professores e demais profissionais da educação da unidade escolar a participação nas atividades propostas pela SED e escola.

“Professores são eventualmente envolvidos em boas práticas ou relatos, mas ainda há baixa participação no planejamento geral das formações” (A2, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Para fins didáticos, denominamos como Formação Continuada e Permanente (FCP) a principal formação promovida pela SED aos profissionais da educação ao longo do ano letivo, nos meses de fevereiro e julho. Por ser uma ação permanente e abranger todos os profissionais da educação em âmbito estadual, a FCP configura-se como o eixo central de análise das práticas de formação e do desenvolvimento deste tema. Esta formação consta e obedece ao calendário escolar do ano letivo em vigor. A exemplo apresentamos o calendário escolar de Santa Catarina (2024). Conforme Figura 3:

Figura 3 – Calendário permanente de formação continuada 2024

2. Calendário Escolar



FEVEREIRO

D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

Dias Letivos: 11

- 05 a 09 - Planejamento
- 12 e 14 Recesso de Carnaval
- 15 - Início com Estudantes

JULHO

D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Dias Letivos: 13

- 15 a 17 - Planejamento e Formação
- 15 a 28 - recesso alunos
- 18 a 28 - recesso professores
- 29/07 - início 2º semestre

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Santa Catarina (2019).

Todavia, ao longo das prosas os profissionais da Educação participantes da pesquisa, destacaram como experiências relevantes e significativas outras modalidades formativas, voltadas para grupos menores e mais específicos. Diante disto, apresentamos cada uma delas, no tópico sobre formações bem-sucedidas na compreensão dos referidos docentes.

4.3.1 Temáticas da formação continuada

Neste tópico analisamos e apresentamos os temas trabalhados nas formações. Aspecto este amplamente destacado pelos participantes como problema grave, que necessita de atenção e reformulação urgente.

Na compreensão dos professores participantes da pesquisa, as temáticas da FCP devem abordar principalmente o componente curricular do professor ao qual é destinado e conhecimento específico da área do conhecimento, proporcionando assim o aprofundamento do seu campo de atuação, através do estudo de novas tecnologias e tendências, mudanças no currículo, abordagens pedagógicas, entre outros fatores que permitem a reflexão sobre a sua prática pedagógica, buscando ofertar ao aluno um ensino de qualidade.

Os profissionais destacaram dois pontos acerca dos temas que impedem uma formação mais significativa para os professores. O primeiro ponto diz respeito ao excesso de temas no âmbito administrativo e burocrático, que toma grande parte do tempo da formação. O segundo sobre a constante seleção de temas gerais da educação, que apesar de importantes, pouco agregam no dia a dia da sala de aula, com exceção de alguns temas como a diversidade e formação humana.

Para a realização da análise, buscamos inicialmente conhecer os temas sugeridos nos documentos oficiais do estado. Segundo consta no Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio, sobre a formação docente:

Muitas temáticas são abordadas nos projetos de formação continuada, no entanto, é necessário que as UEs de Ensino Médio explorem os temas abaixo:

- Marcos legais;
- Concepção de Educação Integral e Tempo Integral;
- Concepção de jovem como “ator social”;
- Prática pedagógica e metodologias ativas;
- Projeto de vida;
- Protagonismo juvenil;
- Estudos metodológicos das áreas de conhecimento;
- Uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social;
- Didática no Ensino Médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade;
- Formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência (Santa Catarina, 2022, p. 206).

Identificamos que os temas entendidos como necessários para as formações docentes são variados, práticos, contemplam o desenvolvimento integral do professor, talvez o problema não esteja nos temas trabalhados, mas na metodologia empregada para a implementação destas atividades.

Dando sequência a análise, buscamos saber quais foram os temas trabalhados nos anos 2019 a 2023, estes dados foram retirados dos projetos de formação que a SED encaminhou para as CREs, que por sua vez repassavam e acompanhavam a implementação nas escolas, visando verificar se a compreensão dos professores, sobre a excessiva abordagem de temas administrativos e gerais se confirma na prática.

Conforme mencionado anteriormente no primeiro ponto relatado pelos professores, existe uma abordagem excessiva de temas educacionais de cunho administrativo e burocrático nas formações. Como relataram os professores P9 e P11:

“A burocracia excessiva nas formações prejudica o foco no ensino-aprendizagem. Há pouco alinhamento com as reais necessidades das escolas” (P9, 2024, Grupo de discussão).

“A formação não tem uma sequência didática. É a bel prazer, isso cai no quê? Projeto político pedagógico, informativos administrativos da escola e por aí vai. Chega em julho a mesma coisa” (P11, 2024, Grupo de discussão).

Para verificar este fato selecionamos para análise os temas da FCP de 2019, conforme apresentamos no Quadro 12:

Quadro 12 – Temas da formação de fevereiro 2019

Data		Horário	Temas
04/02/19		Manhã 08:00 às 12:00	- Reunião administrativa e pedagógica: a escola define os temas.
		Tarde 13:30 às 17:30	- Educação Básica, formação integral e elaboração conceitual.
05/02/19		Manhã 08:00 às 12:00	- A importância de planejar para o processo de ensino aprendizagem. - Elementos do plano de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) e sua articulação com os processos de elaboração conceitual.
		Tarde 13:30 às 17:30	- Temas atuais em Educação: Professor <i>online</i> (diários); NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção às violências na escola); Gestão Escolar: Planejamento participativo.
06/02/19	Manhã 08:00 às 12:00		- Projeto Político Pedagógico/2019.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Santa Catarina (2019).

Identificamos na formação de fevereiro de 2019, que a abordagem dos temas administrativos, PPP, Professor *online* (diários de classe) e Gestão escolar: planejamento participativo, ocuparam mais de 50% do tempo da formação. Embora esses temas sejam relevantes para a organização e funcionamento da escola, não suprem as necessidades pedagógicas relatadas pelos participantes.

Em fevereiro de 2022, percebemos na justificativa da FCP que o foco administrativo e pedagógico nos temas trabalhados na formação se mantém:

Esta reflexão sobre a prática docente e o enfrentamento dos desafios atuais, considerando os problemas já observados historicamente e as lacunas de aprendizagem potencializadas pela pandemia, tem importância ímpar no processo de organização e planejamento das ações do ano letivo, a serem articuladas no Projeto Político Pedagógico, na atualização do PlanCon-Edu e no planejamento administrativo e pedagógico das unidades escolares (Santa Catarina, 2022, p. 4).

Apresentamos na Figura 4, os temas trabalhados nesta formação:

Figura 4 – Temas da formação continuada de professores 2022

DIA	TEMA	DOCENTE	C.H.
03/02	- Cuidados sanitários para o ano letivo de 2022 - 1h	Carin Deichmann	4h
	- Eleições do Conselho Deliberativo Escolar de 2022 - 1h	Sandro Medeiros	
	- Currículo, Planejamento e avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental - 1h	Silvânia de Queiroz Pfluck Adriana Leal Brum Silva	
	- Novo Ensino Médio e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - 1h	Leticia Vieira Sirley Damian de Medeiros Luiz Duarte Vieira	
03/02	- Atualização do PlanCon-Edu/2022 - 2h - Atualização do Projeto-Política Pedagógico - 2h	Equipe gestora da escola	4h
04/02	- Empatia e cooperação na acolhida do estudantes - 1h - Planejamento anual - 3h	Equipe gestora da escola	4h
04/02	- Educação ou Barbárie: uma escola para a sociedade contemporânea - 1h. - Planejamento anual - 3h.	Bernard Jean Jacques Charlot Equipe gestora da escola	4h

Fonte: Santa Catarina (2022, p. 5).

Apesar de estar em menor quantidade, os temas administrativos PlanCon – Edu2022, PPP e eleições do conselho deliberativo ainda ocupam um tempo significativo dentro da formação. Característica mantida nas atividades de formação continuada mesmo após o período pós-pandêmico. Os professores sugerem que seja dado tempo maior a temas da Educação, como o relatado pelo professor P2:

“Penso que precisa ser bem planejada, um pequeno percentual para formação de assuntos gerais. O percentual maior do tempo para trazer reflexões e suporte para as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula” (P2, 2024, Grupo de discussão).

O segundo ponto no âmbito pedagógico, os professores relataram que os temas trabalhados além de serem em quantidade insuficiente, abrangem repetidamente aspectos gerais da educação, sem uma abordagem específica das necessidades dos docentes em suas áreas do conhecimento. Conforme relataram os professores P7 e P2:

“A SED subestima nossa capacidade quando o assunto é formação, pois os temas são sempre muito repetidos como, por exemplo: avaliação, planejamento ou gamificação” (P7, 2024, Grupo de Discussão).

“Eu acho que é muito vídeo. Muito pouco se discute a respeito da unidade escolar. Muito pouco se consegue também trabalhar com as pessoas da sua área para formar de fato um planejamento” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

Identificamos na formação de fevereiro de 2019 no Quadro 1, a abordagem dos temas: Educação Básica, formação integral e elaboração conceitual; a importância de planejar para o processo de ensino aprendizagem; elementos do plano de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação e sua articulação com os processos de elaboração conceitual; prevenção às violências na escola (NEPRE). Percebemos que os temas possuem cunho pedagógico e são fundamentais para a prática docente, mas, as discussões acabam sendo muito genéricas e não atendem às necessidades concretas enfrentadas pelos docentes em suas disciplinas.

Na formação de 2023, os temas educacionais focam no planejamento e no processo ensino e aprendizagem mantendo o caráter generalista dos temas das formações.

Figura 5 – Temas da formação continuada 2023

7. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA FORMAÇÃO:

DIA	TEMA	DOCENTE	C.H.
01/02 <i>Mat</i>	Orientações para os professores, equipe pedagógica e administrativa	Aristides Cimadon (SED) Patrícia Lueders (SED) Sônia Regina Victorino Fachini (SED/DIEN)	1h
	Reunião administrativa	Gestor da escola	1h
	Palestra: O desenvolvimento de competências no contexto da Educação Básica	Luiz Roberto Curi (CNE)	2h
<i>Vesp</i>	Palestra: Organização do processo de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental	Sônia Regina Victorino Fachini (SED/DIEN)	2h
	Palestra: Modalidades da Educação Básica, inclusão e convivência ética	Beatris Clair Andrade (DIEN/GEMDI)	1h
02/02 <i>Mat</i>	Palestra: Participação da Família na Escola: uma relação em permanente construção	Odilon Poli (UNOCHAPECÓ)	2h
	Palestra: A abordagem maker na prática pedagógica	André Rabbe (UNIVALI)	2h
<i>Vesp</i>	Palestra: Ensino Médio e Educação Profissional: perspectivas em movimento e sua organização	Maíke Cristine Kretzschmar Ricci (DIEN/GEMP)	2h
	Palestra: Planejamento escolar: processo que antecede o trabalho pedagógico	Sônia Regina Victorino Fachini (SED/DIEN)	2h
03; 06 ou 07/02	Planejamento do processo de ensino-aprendizagem	Gestor da Escola	5h
TOTAL			20h

Fonte: Santa Catarina (2022, p. 6).

Segundo o profissional (mantendo anonimato, não o identificamos aqui), responsável pela COFOR/GEMP, buscando promover a formação continuada para todos os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, os formadores desta equipe da SED selecionavam temas gerais e abrangentes da Educação, como planejamento, avaliação, habilidades socioemocionais diversidade, habilidades e competências, entre outros, para serem estudados nas atividades de Formação de forma a contribuir com todos participantes envolvidos. No entanto, devido ao grande número de escolas pertencentes à rede, os temas escolhidos muitas vezes não atendiam às especificidades, interesses ou necessidades reais dos docentes. Embora esses temas sejam relevantes, oferecem respostas genéricas para problemas gerais da educação, que não atendem as necessidades regionais das escolas e não contemplam diretamente as especificidades de cada disciplina. Promovendo e reforçando uma educação positivista, podendo limitar a aplicabilidade do conhecimento adquirido durante a formação na sala de aula, conforme explica Imbernón (2009).

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. Isso acarretou para os processos de formação algumas modalidades em que predomina uma grande descontextualização do ensino, dos contextos reais dos educadores, já que para diferentes problemas educativos era sugerida a mesma solução, permanecendo-se à margem da situação geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional.

Esse desalinhamento entre os conteúdos propostos e as demandas do corpo docente foi identificado como outro aspecto negativo da formação.

Como sugestões de temas os professores relataram a necessidade de formações na área do conhecimento e em relação a temas gerais sugerem a abordagem da formação humana e da diversidade.

Sobre a primeira sugestão, segundo alguns professores trabalhar as áreas do conhecimento e temas contextualizados nas formações é motivacional para a participação e engajamento dos docentes. Conforme identificamos no relato dos participantes P6 e A4:

“E olhando para minha escola, me parece que as pessoas gostam mais dessas formações, que tem uma temática mais específica. Não sei se é geral” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

“O engajamento dos professores varia, com aproximadamente 60-70% participando ativamente das formações, destacando a importância de propostas mais atrativas e contextualizadas” (A4, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Outro fato importante é que grande parte dos profissionais percebeu e ressaltou que em decorrência do período de pandemia, do expressivo número de cursos de Licenciatura oferecidos na modalidade EAD e das mudanças significativas do currículo do Ensino Médio, identificaram/perceberam tanto nas escolas quanto durante as formações continuadas, docentes enfrentando dificuldades no exercício da profissão e ressaltam a necessidade urgente de oferecer apoio e suporte a esses profissionais para o desenvolvimento do conhecimento em suas áreas específicas de atuação e no fortalecimento das relações interpessoais entre todos os integrantes da comunidade escolar.

“As formações devem focar no planejamento e na execução das atividades em sala de aula, unificando práticas entre escolas” (A3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

No sentido de trabalhar as áreas do conhecimento, a formação de fevereiro de 2021 foi a que mais se aproximou deste objetivo. Intitulada “Curso descentralizado de formação continuada para profissionais da educação: planejamento, avaliação e metodologias”, promovida pela SED, apresentou uma carga horária significativamente ampliada (64 horas) em comparação com os anos anteriores, refletindo a necessidade de adaptação ao contexto da pandemia e do retorno gradual às atividades presenciais. Os temas abordados foram amplos e diversificados, considerando o *continuum* curricular 2020-2021, buscando atender tanto às exigências sanitárias quanto às demandas pedagógicas do momento. Conforme apresentamos no Quadro 13:

Quadro 13 – Temas da formação de fevereiro 2021

Data	Horário	Temas
03/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	- Acolhidas realizadas pela gestão da escola - Coral Vozes do Amanhã e Coral Encantos - WEB de boas-vindas pela Secretária de Educação - Reunião Administrativa e Pedagógica da Escola
	Tarde 13:30 às 17:30	a) legislações: - Lei nº 18.032/2020 – essencialidade da Educação em situação de calamidade pública decorrente da pandemia COVID-19 - Decreto nº 1003/12/2020 – Normatiza a Lei e coloca os regramentos básicos para a atividade - Portaria nº 750/2020 – Normatiza as Comissões Municipais, Escolares e a obrigatoriedade/modelo do PlanCon Edu – COVID-19 - Portaria nº 983/2020 – Detalha todos os procedimentos e regramentos sanitários pertinentes às atividades educativas/escolares. 1) Gestão do Risco (vídeos 1A e 1B) – Dr. Mario Freitas 4) Plano de Contingência (vídeo 4) – Regina Panceri 5) Os Regramentos Sanitários (vídeos 5A, 5B e 5C) – Carin Deichmann.
04/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	PlanCon Edu COVID-19 da escola
	Tarde 13:30 às 17:30	Live habilidades socioemocionais.
05/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Simulado de campo - Plano de Contingência na prática.
	Tarde 13:30 às 17:30	Momento para escola (reunião para alinhamentos).
08/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	- Importância do planejamento escolar; - Momento para escola (reunião para alinhamentos).
	Tarde 13:30 às 17:30	- Avaliação diagnóstica no <i>continuum</i> 2020/2021
09/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Metodologias de Ensino durante e Pós-Pandemia e as Metodologias Ativas e Currículo do Território Catarinense;
	Tarde 13:30 às 17:30	Metodologias, Sequências Didáticas, Tempo Escola e Tempo Casa
10/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Explorando os Componentes Curriculares Eletivos: - Linguagens e suas Tecnologias - Matemática e suas Tecnologias
	Tarde 13:30 às 17:30	- Ciência e Tecnologia

(Continua)

(Conclusão)

Data	Horário	Temas
11/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Explorando os Componentes Curriculares Eletivos: - Ciências da Natureza - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	Tarde 13:30 às 17:30	- Componentes Integradores
12/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Planejamento Anual
	Tarde 13:30 às 17:30	Planejamento Anual Conhecendo a Modalidade da Educação Quilombola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Santa Catarina, 2025).

Nesta formação percebemos a inclusão de momentos voltados para os componentes curriculares eletivos e nas áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa segmentação possibilitou uma abordagem mais específica para diferentes campos do conhecimento, atendendo a uma demanda dos professores por formações mais direcionadas às suas áreas de atuação, adequando-se também à BNCC que organizou o ensino por áreas do conhecimento.

No entanto, observa-se que a programação ainda manteve um viés generalista em muitos momentos, especialmente nos encontros administrativos e de normatização. Dessa forma, a formação de 2021 representou um avanço ao contemplar aspectos essenciais do retorno às aulas presenciais e ao introduzir discussões mais segmentadas por área do conhecimento.

A formação continuada com o objetivo principal em adquirir e aprimorar conhecimentos, ainda é uma concepção presente e representativa no meio dos professores. Conforme afirma Moreira (2002, p. 53), quando descreve:

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração, (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re) construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua.

Esta constatação nos alerta para a necessidade de nos inserirmos dentro do contexto da formação, debates sobre as ações reflexivas da docência, ultrapassando o processo mecânico de aquisição de conhecimento e informações. Neste sentido, os

professores também reconhecem a importância de uma formação integral, com temas complementares que fundamentem teoricamente as práticas pedagógicas implementadas em sala de aula e o processo ensino-aprendizagem, porém, estes temas não devem ser predominantes ou eixo estruturante das formações. Ressaltam que temas transversais como a diversidade é extremamente necessário, pois, aborda o respeito às diferenças, como por exemplo: étnico-raciais (ênfase na indígena e quilombola), cultural e alunos com necessidades especiais. Os professores não se sentem preparados, para trabalhar com esses assuntos, pois não tiveram essa formação na graduação. Fato constatado pelo professor P10:

“Recebemos uma remessa de professores recém-formados que nunca tinham trabalhado com educação especial, então foi necessário criar um movimento para orientá-los” (P10, 2024, Grupo de Discussão).

Os professores percebem o aumento do número de casos de alunos que necessitam de uma atenção especial no seu processo de aprendizagem e mesmo tendo o auxílio do segundo professor de sala, que é um especialista para trabalhar com alunos especiais, os professores ainda sentem dificuldade em realizar esta prática. Como confirmado no relato do professor P2:

“Hoje temos quase todas as salas com segundos professores para atender às diversidades. Tenho uma turma com sete alunos laudo. É inviável realizar certas atividades nessas condições” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

As formações com o tema étnico-racial, também são considerados uma necessidade. Algumas formações realizadas pelas escolas tiveram uma boa avaliação por parte dos professores, como constatamos nos relatos dos professores P9:

“Trabalhar com relações étnico-raciais e questões de diversidade é essencial. Aprendi muito em formações específicas nessa área e percebo a necessidade de mais ações voltadas a esse tema” (P9, 2024, Grupo de Discussão).

“Tivemos uma formação muito boa sobre educação especial, que trouxe práticas aplicáveis para alunos com deficiência” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“A formação da educação especial foi para todos os professores, voltada para a realidade da escola, com foco em alunos com necessidades especiais” (P10, 2024, Grupo de Discussão).

Ressaltamos que a rede estadual de ensino de Santa Catarina, considera a diversidade como um princípio formativo e a utiliza com intensão de incorporar as

Propostas Curriculares que fundamentavam a Educação no estado até então, ao novo Currículo Base do Território Catarinense, conforme descrito no CBTC:

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em suas diferentes versões e documentos-síntese (1991, 1998, 2005, 2014, e na atual, agora em processo de finalização, com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense), assume a diversidade como princípio formativo (Santa Catarina, 2021b, p. 22).

Ainda segundo o documento, a valorização das diferenças ocorre pelo respeito e conhecimento dos diversos sujeitos e essa reflexão deve ser trabalhada dentro das escolas.

Incluir a diversidade nas ações de formação continuada dos professores, traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento humano dos sujeitos envolvidos e conseqüentemente à sociedade a qual pertencem. Sobre a diversidade como princípio formativo, Imbernón (2009, p.28), descreve:

Os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância, etc.), já que o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre têm lugar em um contexto social e histórico determinado, que influi em suas origens. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores. Considero que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização, permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação.

Trabalhar os temas que envolvem a diversidade possibilita a consideração e valorização das diversas realidades existentes, nas distintas comunidades educacionais do Estado, garantindo que as especificidades e particularidades de cada contexto sejam respeitadas e integradas ao processo formativo.

4.3.2 Modalidades de Formação

Neste tópico abordamos as modalidades de formação adotadas pelo Estado. Dividimos em dois grupos, no primeiro consta a análise dos modelos híbrido, *online* e presencial. No segundo analisamos os programas de formação mais citados pelos participantes. Conforme Imbernón (2009, p. 58),

Com o termo modalidades de formação estamos referindo-nos à análise das práticas e dos conteúdos que são dados e compartilhados no processo de formação (o modo). Sendo mais específicos, podemos agregar à definição oferecida pelo MEC (1994), na qual se define a “modalidade formativa” como “as formas que as atividades de formação dos professores adotam no desenvolvimento dos processos formativos, em virtude de alguns traços que se combinam de distinta maneira em cada caso: o modo de participação (individual ou coletiva), o nível de planejamento da atividade (existência de um projeto ou não, planejamento fechado ou não, etc.), os papéis e interações dos sujeitos que intervêm (organizadores e organizadoras, ‘especialistas’, assessores, participantes, entre outros), o nível de implicação exigido dos participantes e seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e a estrutura internas das sessões e as estratégias preferidas com as quais se desenvolvem, etc.

Considerando o conceito apresentado acima, desenvolvemos a análise das modalidades de formação continuada de professores, promovidas pela SED no Estado.

4.3.2.1 Modalidade híbrida, *online* e presencial

A modalidade híbrida foi a adotada pela SED para a formação FCP, em que foram realizados dentro da programação, momentos diretos com a SED e outros na escola, porém, atividades *online* foram utilizadas majoritariamente durante o período aqui pesquisado (2019 a 2023), sendo intensificada durante a pandemia. Há por parte dos professores, críticas à superficialidade das formações que vêm de programas governamentais, principalmente do formato *online*, pois muitas vezes não estão alinhados com as necessidades reais dos professores e das escolas, tendo estes que encontrar um outro momento e/ou forma para trabalhar suas demandas. Este fato fica evidenciado no relato do professor P11:

“E quando eles falam da formação online que são, geralmente as formações que acontecem no início do ano, nós temos uma formação naquela primeira semana. É algo engessado, que vem pronto. Que a maioria de nós nas escolas, a parte do que está na gestão das escolas, dá uma adaptada para atender, tentar atender as necessidades da escola” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

Mesmo antes do período da Pandemia, as formações disponibilizadas já eram *online*, mas durante este período todas as ações educacionais se voltaram para as telas e programas, os professores necessitaram aprender em tempo recorde a trabalhar com estas ferramentas virtuais, e muitos sentiram dificuldade em se adaptar

e as formações disponibilizadas para oferecer suporte ao professor não davam conta. Os professores participantes da pesquisa, relataram estar saturados e desmotivados com as formações neste formato, devido ao longo período de sua implementação. Neste contexto, apresentamos os relatos dos professores P5, P2 e P8:

“Os professores, estão ali assistindo esses vídeos. Essa forma de formação, então ao longo dos 5 anos, repetiu muitas vezes, não é?” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

“[...] mas quando a gente está na escola assistindo uma palestra por videoconferência, que é para o estado toda, assim o pessoal se desmotiva bastante” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

“A gente só fica naquela situação com os colegas, vendo um vídeo que não está atrelado à localidade ou à área de conhecimento” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

Para justificar o uso contínuo e majoritário do modelo *online* de formação, os profissionais da educação da SED e das CREs entrevistados, explicam que devido ao número reduzido de profissionais responsáveis pela formação continuada em ambas as organizações e o pouco recurso financeiro destinado para este fim, a formação *online* favorece o acesso a um número maior de professores, sendo a mais indicada devido ao seu custo/benefício.

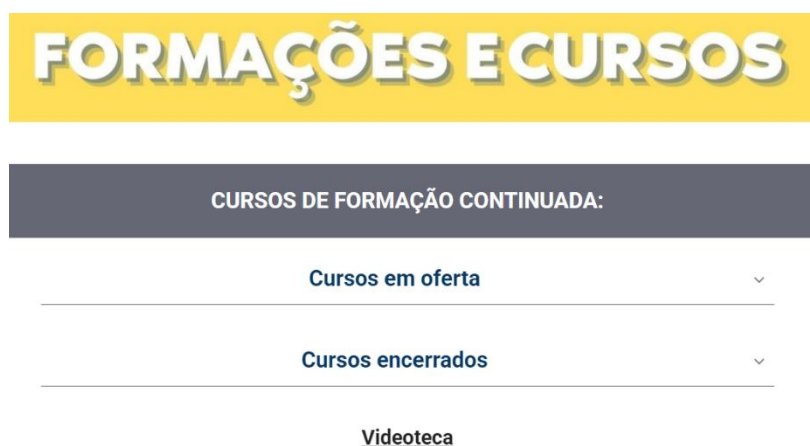
Todos os profissionais entrevistados, sem exceção, concordam que este não é a melhor modalidade para proporcionar a formação continuada aos docentes, pois, restringe vários aspectos importantes da formação, como: troca entre pares, trabalho colaborativo, respeito às especificidades da escola, estudos de caso, entre outros.

Todavia, foram destacados pelos professores dois pontos positivos. O primeiro refere-se à oportunidade de oferecer aos professores de todo o Estado, palestras e videoconferências ministradas por profissionais de referência em áreas específicas da Educação, proporcionando aos educadores o acesso à conteúdos atualizados e desenvolvidos por especialistas, independentemente da localização geográfica. Identificamos esta compreensão na narrativa do professor P6:

“Respondendo aquela sua questão inicial sobre algum ponto positivo nessas formações que são online, quando é uma discussão étnico racial ou quando é uma discussão da inclusão, eles tendem a chamar pessoas que têm um pouco mais de consciência, de vivência daquelas práticas” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

O segundo ponto abordado refere-se à disponibilização, pela SED, de cursos *online* em sua plataforma virtual, abrangendo variados temas relacionados à Educação. Conforme apresentamos na figura 6:

Figura 6 – Formações da plataforma virtual – SED



Fonte: Projeto de formação (2019).

Esses cursos oferecem como principais vantagens o acesso gratuito e a flexibilidade de horário, permitindo que os docentes participem conforme sua disponibilidade e interesse. Além disso, grande parte dessas formações é reconhecida para a progressão na carreira dos professores efetivos da rede. Sobre a satisfação dos professores com os cursos do portal, apresentamos o relato do professor P5:

“É formações na plataforma, teve várias formações bem interessantes, né? Então, que ao menos os que vieram para a escola para ofertar aos professores do Médio, foram cursos bem interessantes” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

Os cursos do portal, foram considerados movimentos de formação continuada bem-sucedidos e estão citadas novamente no tópico que aborda essa temática.

Os professores demonstram uma clara preferência pela modelo presencial de formação, em detrimento do online, devido à maior interação, troca de experiências e formação humana que esse formato proporciona. Eles valorizam o contato direto com colegas e formadores, considerando que as discussões presenciais permitem uma compreensão mais aprofundada das demandas da escola e favorecem soluções práticas e colaborativas. A presença física também contribui para um ambiente mais dinâmico, estimulando a participação ativa e o engajamento durante o processo formativo. No formato híbrido da FCP, esta aparece nos momentos destinados a formação dentro das escolas com as equipes gestoras. Conforme exemplo rerepresentado na Figura 7, retirada do projeto de formação de 2019:

Figura 7 – Formações continuadas na escola

Quadro 1: Temas da formação de fevereiro 2019

Data		Horário	Temas
04/02/19		Manhã 08:00 às 12:00	- Reunião administrativa e pedagógica: a escola define os temas.

Fonte: Projeto de Formação (2019).

A formação presencial está presente também em outros projetos de formação continuada criados e implementados no Estado ao longo desses cinco anos. Estes foram amplamente mencionados pelos participantes da pesquisa, portanto entendemos a relevância de apresentá-los na sequência.

4.3.2.2 Projetos de Formação

Além da FCP, houve outros projetos de formação implementados no Estado durante o período da pesquisa. Estes adotam majoritariamente o modelo presencial, com formações contextualizadas às demandas escolares cotidianas. Eles também incentivam o protagonismo docente, pois permitem a participação ativa, troca entre pares, produção de materiais educacionais. Percebemos o entusiasmo nos relatos dos professores ao mencionarem essas formações como casos de sucesso. Portanto, mais a frente dedicamos um tópico para detalhar os programas mais citados e suas respectivas fortalezas (pontos positivos). Neste momento, citamos de forma geral os projetos de formação continuada docente do Estado, por serem uma modalidade de formação.

4.3.3 Metodologias da Formação Continuada

Ao longo das prosas, os participantes desta pesquisa relataram que a formação continuada de professores no Estado de Santa Catarina, ocorre por meio de diversas metodologias. Para fins de apresentação, classificamos essas metodologias em duas categorias, conforme a compreensão do grupo: tradicionais e inovadoras.

4.3.3.1 Métodos tradicionais

Conforme mencionamos no Capítulo II, na compreensão dos participantes, as metodologias tradicionais também são as mais utilizadas nas formações e incluem principalmente vídeos, leitura de textos, webinários e *lives*.

Para a realização desta análise, pesquisamos a frequência do uso das metodologias mencionadas acima, nas atividades dos projetos de formação continuada propostos pela SED, para a FCP ao longo do período estudado, Devido a quantidade expressiva de dados coletados, visando não saturar o texto, selecionamos aleatoriamente algumas datas. Todavia, evitando sermos tendenciosos à comprovação dos relatos dos participantes, buscamos as informações nos planos propostos em ano anterior e pós pandemia, tendo em vista que durante o ano (2020), houve intensificação das formações *online*, no qual estas práticas foram amplamente utilizadas. Como confirmou o relato do professor P7:

“Convém lembrar que na Pandemia nós tivemos que processar todo um conhecimento envolvendo as tecnologias como Classroom, Meet, aulas online etc. só p citar algumas” (P7, 2024, Grupo de Discussão).

Diante disto, selecionamos e analisamos os Projetos de Formação de 2019 e 2021, apresentados a seguir:

Quadro 14 – Metodologias da formação de fevereiro 2019

Data	Horário	Metodologia
04/02/19	Manhã 08:00 às 12:00	1º momento: Assistir ao Vídeo 1: Abertura do curso de formação.
	Tarde 13:30 às 17:30	1º Momento: Assistir ao vídeo 2: Educação Básica, formação integral e elaboração conceitual. 2º momento: Leitura do texto: “Educação básica: formação integral e percurso formativo” (páginas 20 a 34).
05/02/19	Manhã 08:00 às 12:00	1º Momento: Assistir ao vídeo 3: A importância de planejar para o processo de ensino aprendizagem. Elementos do plano de Ensino. 3º momento: Leitura do texto 2:
	Tarde 13:30 às 17:30	1º Momento: Assistir ao vídeo 4: Orientações Professor <i>online</i> . 3º Momento: Assistir ao vídeo 5: NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção às violências na escola) <i>online</i> . 5º momento: Assistir ao vídeo 6: Gestão Escolar:

Fonte: Santa Catarina (2019, p. 4).

Percebemos que a formação continuada de 2019, baseou-se amplamente no consumo passivo de conteúdos, como: exibição de vídeos e leitura de textos

acadêmicos. Os encontros para os professores ocorreram na modalidade presencial nas escolas, mas o formato já refletia características de ensino remoto, com forte dependência de materiais audiovisuais.

Algumas sugestões práticas poderiam ser implementadas, considerando os métodos oferecidos e sem grandes investimentos: a) nos vídeos e palestras após a exibição, propor rodas de conversa em pequenos grupos, nas quais os professores tragam exemplos de suas escolas e elaborem propostas a partir do conteúdo, que podem ser sistematizados e socializados pela própria SED como banco de práticas.; b) na leitura de textos substituir resumos padronizados por aplicações práticas: pedir que os grupos construam planos de aula, sequências didáticas ou projetos interdisciplinares inspirados no material, que possam ser aplicados e testados nas escolas; c) Rodízio de mediadores: professores podem assumir a condução de momentos formativos, com apoio dos formadores da SED/CRE; d) Consulta prévia de temas: ouvir os docentes sobre prioridades formativas antes de definir os conteúdos de cada ciclo de formação.

Seguimos analisando o Quadro 15, com as metodologias aplicadas na formação de 2021:

Quadro 15 – Metodologias da formação de fevereiro 2021

Data	Horário	Metodologias
03/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	- Fazer a leitura das legislações vigentes sobre o retorno às aulas; - Assistir os vídeos aulas do PlanCon Edu;
04/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	Live habilidades socioemocionais
08/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Ler o texto: “Importância do Planejamento Escolar” e debater as questões propostas;
	Tarde 13:30 às 17:30	1 - Ler o texto “Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem”. 2 - Vídeo: Avaliação diagnóstica no <i>continuum</i> 2020/2021.
09/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	- Vídeo: Metodologias, Sequências Didáticas, Tempo Escola e Tempo Casa;
10/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Webinário destinado a todos os professores das Áreas de Conhecimento das Escolas-piloto de Novo Ensino Médio de Santa Catarina. Leitura: Material de apoio (Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos do NEM)
	Tarde 13:30 às 17:30	- Acompanhar a formação ao vivo.
11/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	Webinário destinado a todos professores (que atuam em todas as Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares) das Escolas-piloto de Novo Ensino Médio de Santa Catarina.
12/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	Vídeo: Educação Escolar Quilombola/SC

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025).

Na formação de 2021, com o retorno gradativo dos alunos e demais profissionais para as escolas, a formação continuada manteve a estrutura tradicional, mas incorporou mudanças com a utilização de *lives* e webinários, modelos interativos, mas com pouca participação dos professores, centrada na absorção de informações, sem incentivo ao protagonismo docente ou uso de grande inovação metodológica.

4.3.3.2 Métodos inovadores

Os participantes desta pesquisa relataram ao longo das prosas, a necessidade de adquirir conhecimento acerca das metodologias inovadoras que se voltam às práticas pedagógicas. Justificando que diante das inúmeras distrações cotidianas que os alunos enfrentam, a escola deve se tornar mais atrativa e envolvente. As metodologias inovadoras de ensino, podem colaborar neste aspecto, pois propõem

atividades que permitem maior interação entre os participantes, tirando o aluno da postura passiva de aprendizagem, para tornar-se protagonista neste processo. Conforme relatado pelo professor P3:

“Eu preciso de coisas inovadoras para chamar atenção do meu aluno para incentivar e continuar estudando. Então a gente precisa sempre de novas atividades, novas ideias, novos planejamentos” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

A importância para os professores em adquirir este conhecimento fica evidenciado quando buscam formação sobre este tema, com recursos próprios e fora de sua carga horária de planejamento. Identificamos esta busca nos relatos dos professores P3 e P5:

“Me inscrevi em um curso da USP sobre metodologias ativas e espero poder aplicar o que aprender” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

“Participei de um curso de metodologias ativas que foi ministrado por uma professora. Foi muito interessante e aplicável na prática” (P5, 2024, Grupo de Discussão).

A procura por formação em outras instituições de ensino, pode ser um forte indício de que as formações disponibilizadas pela SED, não suprem as necessidades e/ou correspondem às expectativas dos professores.

Identificamos na formação de 2021, a metodologia ativa sendo trabalhada como tema em palestra e como atividade aplicada aos professores na forma de trabalho colaborativo em grupo. Conforme demonstramos a seguir no Quadro 16:

Quadro 16 – Metodologias da formação de fevereiro 2021

Data	Horário	Temas
09/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Palestra: Prof ^a Cássia Ferri fala sobre as Metodologias de Ensino durante e Pós-Pandemia e as Metodologias Ativas e Currículo do Território Catarinense; Em grupos: Organizar pequenos grupos de trabalho, com um relator por equipe. Uma sala Meet por grupo e, ao final, uma grande sala para socialização. Discutir os principais conceitos tratados nos vídeos, apontando quais metodologias trabalhadas em 2020 oportunizaram melhor êxito na aprendizagem, e levantando outras possibilidades metodológicas para 2021, considerando o(s) modelo(s) de retorno às aulas adotado(s) pela UE. Criar um mapa conceitual para socialização com o grande grupo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025).

Apesar de ocorrer na modalidade *online*, as atividades propostas acima representam o que se espera de uma formação, pois abordou um tema muito solicitado pelos professores, proporcionou o trabalho colaborativo na troca de opiniões sobre as metodologias exitosas e principalmente abriu espaço para as sugestões dos professores, sendo essas acompanhadas em tempo real pelos profissionais formadores da SED, instituição responsável pelas formações continuadas dos professores do Ensino Médio. Desta forma a produção docente realizada na formação constitui-se em dados reais, servindo de subsídios para o poder público na tomada de decisões que proporcionem resultados positivos para a Educação no Estado.

Na sequência, apresentamos as principais atividades sugeridas e/ou realizadas por esses professores para esta metodologia. Além disso, pesquisamos nos projetos de formação se tais atividades foram utilizadas nas formações docentes. As atividades identificadas são:

- ✓ Trabalho colaborativo: conforme mencionamos anteriormente, o trabalho colaborativo nas compreensões dos participantes desta pesquisa, torna a formação significativa, auxilia no rompimento da cultura individualista docente, fortalece a autoformação e promove a busca conjunta de soluções para problemas educacionais cotidianos.

Nos Projetos de Formação da SED, o trabalho colaborativo acontece por meio de atividades em grupos. Não consideramos neste momento os debates e/ou discussões feitas no grande grupo, mas somente as atividades que propuseram a divisão em grupos menores para a realização da atividade proposta. Diante disto, identificamos que com exceção da atividade apresentada na Tabela 20, onde os grupos puderam inserir sugestões, as demais atividades em grupo resumiram-se a debates sobre a leitura de textos e elaboração de síntese. Conforme apresentamos na Quadro 17:

Quadro 17 – Metodologias da formação de fevereiro 2019

Data	Horário	Metodologia
04/02/19	Tarde 13:30 às 17:30	2º momento: Leitura do texto 1- "Educação básica: formação integral e percurso formativo" (páginas 20 a 34). 3º momento: Dividir os participantes em grupos. Cada grupo irá discutir o texto e elaborar uma síntese. 4º momento: Os grupos deverão apresentar em seminário o resultado das discussões.
05/02/19	Manhã 08:00 às 12:00	3º momento: Leitura do texto 2. 4º momento: Dividir os participantes em grupo. Cada grupo irá discutir o texto e elaborar uma síntese. 5º momento: Os grupos deverão apresentar em seminário o resultado das discussões

Fonte: Santa Catarina (2019, p. 4).

A ausência de oportunidades para que os professores contribuam ativamente com sugestões nas atividades em grupo os coloca em uma posição passiva em seu próprio processo formativo.

- ✓ Planejamento interdisciplinar: conforme mencionamos anteriormente, nas compreensões dos participantes desta pesquisa, as atividades interdisciplinares aplicadas nas formações continuadas docente promovem o conhecimento de diferentes abordagens pedagógicas e incentivam a inovação e a criatividade. Destaca-se que a interdisciplinaridade nas atividades formativas contribui para a construção de práticas mais dinâmicas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem coletiva e a aplicação de metodologias ativas no cotidiano escolar. O profissional A8 sugeriu a utilização do planejamento interdisciplinar nas atividades de formação:

“Formações que promovem metodologias ativas, como planejamento interdisciplinar e práticas contextualizadas, são essenciais, mas precisam de continuidade para serem efetivas” (A8, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Além de ampliar as possibilidades de ensino, a interdisciplinaridade possibilita aos professores planejarem estratégias que evidenciam aos alunos as conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

No decorrer das prosas identificamos que para trabalhar de forma interdisciplinar, os professores se organizam de forma espontânea, em períodos alternativos e algumas vezes fora da carga horária de trabalho ou formação, como relatou o professor P11:

“Esse bate-papo, numa janela na sala dos professores ou num café rápido, ajuda a repensar nossas atitudes dentro da escola” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

Os gestores também tentam reorganizar os tempos de formação disponibilizados pela SED, na busca de atender a essas demandas dos docentes. Nos Projetos de Formação do Estado, identificamos a realização de atividades interdisciplinares somente na formação de fevereiro de 2021. Conforme apresentamos a seguir no Quadro 18:

Quadro 18 – Metodologias da formação de fevereiro 2021

Data	Horário	Metodologias
09/02/21	Tarde 13:30 às 17:30	- Vídeo: Metodologias, Sequências Didáticas, Tempo Escola e Tempo Casa; E- Ensino Médio (para cada Área do Conhecimento): Elaborar uma sequência didática articulando habilidades, conceitos ou conteúdos de determinada área/componente curricular de um ano/série escolar, considerando cada um dos modelos de retorno possíveis
10/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Explorando os Componentes Curriculares Eletivos: - Linguagens e suas Tecnologias - Matemática e suas Tecnologias
11/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	Explorando os Componentes Curriculares Eletivos: - Ciências da Natureza - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Santa Catarina (2019, p. 4).

O planejamento interdisciplinar, também permite ao professor trabalhar por projetos, metodologia que pode promover o engajamento e motivar os professores a trabalhar colaborativamente. Conforme relatado pelo profissional A3:

“Projetos e trilhas ajudam a criar uma identidade e a engajar os professores” (A3, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Sobre elaboração de projetos pelos professores, as formações trouxeram apenas uma atividade, voltada às emergências sanitárias da época, conforme apresentamos no Quadro 19. No âmbito educacional não houve abordagem do tema.

Quadro 19 – Metodologias da formação de fevereiro 2021

Data	Horário	Temas
04/02/21	Manhã 08:00 às 12:00	PlanCon Edu COVID-19 da escola - Organizar um Plano de formação (integrado aos planos de aula e projetos escolares) sobre o PlanCon Edu com os estudantes e famílias.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santa Catarina (2019, p. 2).

As ações dos professores e gestores acima apresentadas e a identificação de atividades interdisciplinares e de elaboração de projetos propostas somente na formação de 2021 revelam que, embora sugeridas pelos professores, as atividades neste modelo promovidas nas FCP, no período da análise desta pesquisa, são insuficientes para a realização do planejamento interdisciplinar por parte dos professores.

- ✓ Troca entre pares: retomando a compreensão dos participantes desta pesquisa, as atividades formativas que envolvem a troca entre pares são essenciais na FCP, pois permitem a valorização da *expertise* docente, a identificação de diferentes abordagens e a construção coletiva de saberes do próprio componente curricular. elas também tornam as formações mais significativas, como afirmou o professor citado a seguir:

“Eu acho fundamental essas trocas entre os professores da área. Sentar só para ouvir alguém falando de outro lugar longe, não faz sentido para a gente” (P3, 2024, Grupo de Discussão).

Conforme mencionamos anteriormente no capítulo 4.1, segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2020, no Art. 7º, inciso III, o trabalho colaborativo entre pares ocorre quando profissionais da mesma área ou turmas iguais, dialogam e refletem sobre aspectos da própria prática (Brasil, 2020). Do mesmo modo seguindo o sugerido na mesma resolução, ressaltamos a importância da mediação das CREs ou da SED especificamente neste modelo de atividade, atuando na organização de formações entre escolas, contemplando deste modo os professores que atuam sozinhos na sua área de conhecimento em escolas de menor porte. Todavia, apesar da solicitação constante dos professores e estar prevista nos documentos oficiais da formação, a realização de atividades que promovem a troca entre pares não foram contempladas nas FCP no período analisado.

- ✓ Laboratórios: as escolas piloto e algumas unidades do EMITI, que comprovaram possuir espaço físico adequado, receberam laboratórios destinados à aplicação de metodologias ativas nas áreas do conhecimento, Matemática e Informática. Para orientar a implementação e utilização desses ambientes, as escolas foram contempladas com os manuais específicos, para

a implementação desses laboratórios, conforme apresentamos a seguir na Figura 8:

Figura 8 – Implantação dos laboratórios



Fonte: Santa Catarina (2023).

No entanto, para que esses espaços sejam efetivamente utilizados, os professores sugerem a realização de atividades práticas que os habilitem no uso adequado dos laboratórios e das metodologias associadas. Muitas vezes, os docentes enfrentam desafios ao mediar atividades nesses ambientes, especialmente quando os alunos já possuem domínio sobre determinados recursos tecnológicos, tornando a aula monótona e pouco produtiva. Conforme relataram os profissionais A4, P1, P7 e P8:

“Formações que incentivem metodologias ativas como espaços Maker e saídas de campo, aproximando a educação da realidade dos alunos” (A4, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“As tecnologias nos tornam mais versáteis, porém precisamos acompanhar e aprender a utilizá-las como recursos nas formações continuadas” (P1, 2024, Grupo de Discussão).

“Sempre quando penso em práticas pedagógicas, penso em oficinas com o intuito de preparar os professores para as novas tendências como, por exemplo, recursos tecnológicos. Que venham contribuir na aprendizagem do aluno, mas antes na aprendizagem do professor, porque muitas vezes aprendemos com os nossos alunos a trabalhar com as tecnologias e não nas formações” (P7, 2024, Grupo de discussão).

“A formação continuada é essencial para que os educadores possam estar atualizados ainda mais em tempos tecnológicos com IA, inteligência artificial” (P8, 2024, Grupo de Discussão).

Assim, formações com atividades práticas que incentivam e orientam o uso dos laboratórios, promovem o aprimoramento do conhecimento docente sobre novas tecnologias, alinhando as práticas pedagógicas às necessidades contemporâneas da educação.

Apesar da competência geral docente número 5 tratar da criação de uma cultura digital, nos Projetos de Formação analisados o uso dos laboratórios e das tecnologias resumiu-se na atividade apresentada no Quadro 20:

Quadro 20 – Metodologias da formação continuada 2023

Dia	Horário	Tema
02/02 Matutino	10h30min às 11h30min	Palestra 5: A abordagem <i>maker</i> na prática pedagógica – Prof. Dr. André Rabbe - UNIVALI Link: https://bit.ly/palestra5sed2023

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Além de tratar-se de atividade única, soma-se estar no modelo de palestra, ressaltando conforme destacado pelos participantes da pesquisa, a grave lacuna existente na realização de atividade/oficinas práticas sobre a utilização destes espaços nas formações.

Diante das reflexões, percebe-se que as metodologias ativas, embora promovidas como inovação pedagógica, muitas vezes são inovadoras de maneira descontextualizada e superficial. Sua adoção tem sido pautada por uma visão instrumentalista, voltada mais para o cumprimento de diretrizes educacionais alinhadas a avaliações de larga escala do que para a transformação efetiva das práticas de ensino e aprendizagem. Essa abordagem evidencia uma contradição

essencial: embora as metodologias ativas devam fomentar a autonomia do estudante e uma aprendizagem mais significativa, seu uso tem sido direcionado para a adaptação dos alunos a um modelo educacional padronizado, estruturado sob princípios neoliberais. Dessa forma, a formação continuada que deveria preparar os docentes para aplicá-las de maneira crítica e contextualizada, acaba por reforçar a lógica das avaliações tradicionais, em vez de proporcionar uma ressignificação dos processos de ensino.

4.3.4 Formações continuadas bem-sucedidas, nas compreensões dos participantes da pesquisa

Os professores valorizam a troca entre pares, formadores atuantes em sala de aula, dinâmicas interativas e colaborativas, atividades direcionadas ao componente curricular, produção própria de materiais didáticos. Conforme mencionamos alguns programas de formação continuada criados pela SED e Implementados pelas CREs, foram citados pelos participantes como casos de sucesso e são apresentados a seguir.

4.3.4.1 Caderno de Recomposição de Aprendizagem

Este programa foi amplamente destacado pelos professores e considerado um modelo de formação continuada bem-sucedida. Nas narrativas dos professores percebemos que alguns pontos que influenciaram para essa aceitação e valorização por parte dos professores. Primeiro ponto refere-se ao fato de que os formadores deste programa eram obrigatoriamente profissionais que atuavam em sala de aula e foram convidados para uma formação na qual seriam preparados para formar outros professores. Conforme explicou o professor P2:

“Teve um pessoal que era professor, que tiveram uma formação para vim trabalhar. Conhece mais a realidade” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

Segundo ponto a participação ativa dos professores nas atividades da formação, “Este é um trabalho produzido a muitas mãos” (Santa Catarina, 2024a, p. 11). conforme relatado pelo professor P2

“Essa de matemática eu participei ano passado nosso foi muito boa de português e matemática que teve, mas olha, era algo que deu muito certo, que o pessoal gostou” (P2, 2024, Grupo de Discussão).

Estimulando o trabalho coletivo entre os profissionais, dentro das escolas e partindo de suas realidades.

Este caderno foi concebido e organizado a partir do trabalho coletivo dos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, ocorrido em 11 (onze) polos de formação, promovidos pela SED/SC, entre os meses de agosto e dezembro de 2023, envolvendo professores formadores e cursistas (Santa Catarina, 2024a, p. 11).

Com a participação direta dos cursistas na produção do material didático pedagógico para todo o Estado, conforme relatado pelo professor P6:

“Essa formação, tanto no português quanto na matemática. Nós, professores, elaboramos planos a luz do que foi colocado na formação. E com esses polos que receberam a formação foi elaborado compilado dos planos que estavam adequados à proposta, então em breve, esse documento vai ser socializado com os professores” (P6, 2024, Grupo de Discussão).

Esta formação resultou na produção do *Caderno de Recomposição de Aprendizagem*, disponível no endereço eletrônico da SED. O objetivo principal na produção deste é:

[...] subsidiar todos os profissionais de educação, especialmente os professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino, na elaboração dos planos de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não pretende ser um receituário, mas, oferecer possibilidades de ação no processo de ensino, como uma ferramenta de apoio pedagógico (Santa Catarina, 2024a, p. 11).

O caderno encontra-se disponível na página virtual da SED, publicações do Novo Ensino Médio e no ícone apresentado na Figura 9:

Figura 9 – Ícone do Caderno de Reposição de Aprendizagem



Recomposição de Aprendizagem
Possibilidades para Professores de Língua
Portuguesa e Matemática

Fonte: Santa Catarina (2023).

A cada formação, os cursistas compartilharam suas ideias e as materializaram em planos de aulas que resultaram no caderno. Sentir-se pertencente ao processo de produção docente, permite ao professor incorporar de forma significativa o aprendizado das formações em suas práticas docentes. Para Rausch (2008, p. 34), “ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista que apenas reproduz conhecimentos”. A organização, diagramação e finalização deste material foi realizada pela equipe da Diretoria de Ensino da SED.

4.3.4.2 Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores

Conforme mencionamos anteriormente o período de análise das formações continuadas de nossa pesquisa compreende os anos de 2019 a 2023, porém, devido a dificuldade na adesão dos professores para o grupo de discussão, realizamos esta etapa no mês de março de 2024, desta forma o grupo teve a oportunidade de participar da formação de fevereiro de 2024, tendo assim contato com uma “Semana Pedagógica diferente [...] o trabalho se intensifica nas Coordenadorias Regionais de Educação e unidades escolares, de maneira descentralizada” (Santa Catarina, 2024b, p. 3) Este modelo foi criado em julho de 2023 e segue a partir de então. A proposta deste formato “busca aproximar ainda mais a SED de quem vive o dia a dia das escolas e foi pensado a partir de observações dos profissionais da educação sobre formações anteriores” (Santa Catarina, 2024b, p. 4). A solicitação deste modelo de formação descentralizado e regionalizado, pode ser identificado nos relatos dos participantes P10, P11 e A9:

“Nós pedimos essa adequação para a realidade de cada regional, de cada escola. Acredito que, nesse último ano, foi ouvido” (P10, 2024, Grupo de Discussão).

“Eu acho que realmente essa parte de da Coordenadoria organizar todo o material, traz mais pra realidade. Por quê? A realidade dentro de uma Coordenadoria já é diferente, imagina dentro de Santa Catarina toda” (P11, 2024, Grupo de Discussão).

“Talvez se a programação fosse mais regionalizada, conseguiríamos atingir resultados melhores” (A9, 2023, Entrevista Semiestruturada).

A formação desta equipe pedagógica acontece através da publicação em Diário Oficial do Estado, da Portaria N° 901 de 11/04/2024, que regulamenta a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores nas Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina. Esta ação proporcionou às CREs autonomia para a formação de uma equipe de professores efetivos da Rede, que se tornaram a partir de então responsáveis pela formação continuada dos professores da Rede em sua região. Dentre outros aspectos, o documento aborda as atribuições e requisitos destes grupos de formadores. A proposição da criação destas equipes de formação, pode ser encontrado em trabalhos de autores como Imbernón (2009, p. 95):

Além disso, os formadores ou assessores deveriam se constituir como uma equipe pedagógica em uma escola de formação de professores integral, que desse assessoria aos serviços educacionais de um país, apoiando os professores e as instituições de ensino.

São atribuições dos professores formadores: realizar atividades administrativas; realizar o acompanhamento dos professores das unidades escolares da sua regional; avaliar constantemente o processo de formação, buscando entender as necessidades educacionais através dos dados levantados, planejar e implementar os projetos de formação continuada, fazer a articulação entre as parcerias com instituições de Ensino Superior.

Esse acompanhamento permite por parte da equipe de formação, a compreensão das necessidades dos professores, da Unidade Escolar e da comunidade educacional, buscando a melhor maneira de solucionar os problemas identificados. Ratificamos a necessidade do foco destas equipes se manter primordialmente aos processos educacionais de aprendizagem e não focar parte ou a maior parte em demandas administrativas, documentais e de índices externos.

4.3.4.3 Programa Estadual Universidade Gratuita

Conforme mencionamos anteriormente, uma das atribuições do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação das CREs, consiste em fazer a articulação entre as parcerias com instituições de Ensino Superior. Corroborando com essa ação, em 2024 ocorre a publicação em Diário Oficial da Instrução normativa nº 1328 de 22/05/2024”, que dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Estadual Universidade Gratuita, e dá outras providências. Sobre este projeto temos apenas o relato da profissional A6 que nos informou sobre a elaboração do documento e do professor P8 que participou em 2024 da formação promovida através deste projeto na instituição UNIVILLE em Joinville:

“Um projeto piloto está sendo elaborado para introduzir metodologias ativas, trazendo universidades para perto e apresentando propostas para as demandas de formação de profissionais da Educação” (A6, 2023, Entrevista Semiestruturada).

“Temos muita parceria com a UNIVILLE e realizamos formações voltadas para metodologias ativas e questões de educação empreendedora” (P8, 2024, Grupo de discussão).

O programa Universidade Gratuita visa a “organização e oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação da rede pública estadual de ensino, [...] quando delegada às instituições universitárias essa incumbência” (Santa Catarina, 2024, p. 4). A seguir, apresentamos as universidades selecionadas nas CREs que fazem parte desta pesquisa:

- a) em Chapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ);
- b) em Joinville – Centro Universitário (Católica SC), Instituto Superior e Centro Educacional Luterano - Bom Jesus (IELUSC) e Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE);
- c) em Blumenau – Universidade Regional de Blumenau (FURB);
- d) em Lages – Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC);
- e) em Criciúma – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Por ser um documento recente, não existem dados ou informações dos outros participantes da pesquisa sobre o funcionamento, qualidade e/ou resultados desse projeto, além dos apresentados acima.

4.3.4.4 Escolas piloto e institutos

Como mencionamos anteriormente a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina contou com a participação de institutos, que contribuíram e influenciaram significativamente a formação continuada dos professores, equipe pedagógica das escolas e equipe de formadores das CREs. A indicação s de formações realizadas por institutos não representou um número significativo no grupo participantes desta pesquisa, possivelmente devido à sua realização exclusiva para os professores das 120 escolas-piloto do EMITI, apresentadas na Figura 10, a seguir:

“Professores dessas escolas receberam mais tempo e recursos para planejamento e desenvolvimento de materiais” (A7, 2023, Entrevista Semiestruturada).

Segundo o relato dos professores, existiu uma grande diferença entre as formações dos professores das escolas-piloto e as demais escolas que adotaram o NEM em 2022. Estes professores tiveram formações presenciais e horas de planejamento remunerado dentro da carga horária semanal, conforme afirmado pela profissional A5:

“Nas escolas piloto na implementação do Novo Ensino Médio, existiam horas de planejamento remunerado e os professores cumpriam na escola” (A5, 2023, Entrevista Semiestruturada).

As formações dos professores das demais escolas ocorreram unicamente na modalidade virtual, e as aulas dedicadas para o planejamento individual e por área diminuíram de 5 aulas para 2. Devido à falta de estrutura, os professores foram liberados para cumprir as horas atividades em casa. Estas ações governamentais consequentemente podem causar, desigualdades na preparação dos docentes, impactando na qualidade do ensino, dificuldades na implementação do Novo Ensino Médio, sobrecarga de trabalho para os professores, menor troca de experiências e colaboração entre os docentes, além de possíveis lacunas no acompanhamento pedagógico e na adaptação dos professores às novas diretrizes curriculares.

Como parte dessa iniciativa, foram realizadas parcerias estratégicas com institutos, para que estes oferecessem suporte teórico e técnico na construção do CBTCM, na produção de material didático pedagógico visando a implementação do NEM no estado. Diante disto, mesmo que a metodologia de análise de prosa oriente a abordagem de tópicos gerados nas narrativas dos participantes da pesquisa, consideramos relevante apresentarmos os principais institutos envolvidos no processo de formação de professores do NEM.


No Brasil, o Instituto Iungo participou da implementação do Novo Ensino Médio, especialmente por meio do programa Nosso Ensino Médio, desenvolvido em parceria com o Instituto Reúna, e Itaú Educação e Trabalho. Esse programa ofereceu formações continuada para professores e gestores escolares de forma gratuita e *online*, abordando temas como projetos de vida, comunidades de aprendizagem, integração curricular e educação profissional e tecnológica. Essa informação é apresentada na página inicial do endereço eletrônico do instituto, conforme apresentamos na Figura 11:

Figura 11 – Nosso Ensino Médio

Nosso Ensino Médio

FORMAR EDUCADORES, TRANSFORMAR A ESCOLA

Uma **formação completa para professores e gestores escolares** mergulharem nas mudanças do Ensino Médio. Um programa inédito para apoiar escolas, redes de ensino e seus formadores na **implementação dos novos currículos**. Uma iniciativa construída a muitas mãos por educadores, técnicos de SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO e especialistas.

 Conheça a formação

Realização:



Fonte: (Santa Catarina, 2023).

Em Santa Catarina, a instituição colaborou na elaboração dos cadernos do CBTCEM, participando da elaboração e implementação das atividades formação docente. Essa participação fica evidenciada na criação do *Caderno 4: Componentes Curriculares Eletivos para o CBTCEM*, segundo consta no *Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio*:

Cada técnico da SED, em parceria com especialistas do Instituto Ingo, a depender de sua formação e área de atuação, ou na falta de técnico desta Secretaria, habilitado na Área do Conhecimento, houve um remanejamento para que todas as Áreas e Componentes Integradores fossem atendidas (Santa Catarina, 2023, p. 37).

Do mesmo modo, houve uma colaboração na criação dos roteiros pedagógicos para o ensino do componente Projeto de Vida⁵, segundo consta no *Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio*:

A equipe da Gerência de Ensino Médio e Profissional em parceria com o Instituto Iungo, entre os meses de agosto e novembro de 2021, realizou um trabalho coletivo e colaborativo com grupos de educadores, na elaboração de 15 (quinze) roteiros pedagógicos que estão subsidiando a implementação do Componente Curricular Projeto de Vida em todas as Unidades Escolares de Ensino Médio no Território Catarinense (Santa Catarina, 2023, p. 67).

No endereço eletrônico do Instituto Iungo é possível o acesso a esse material, ao selecionar o ícone apresentado abaixo na Figura 12:

⁵ Apresenta-se este material como apoio para os educadores e potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio. Nele, relacionam-se teoria e prática, com foco nos anseios das juventudes, e os múltiplos saberes se conectam por meio da organização e da teorização das unidades temáticas. Vale registrar que este documento complementa o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Logo, deve-se compreendê-lo como um continuum processo de discussões, com base no documento já homologado, uma vez que este se constitui como complemento daquele (Santa Catarina, 2023).

Figura 12 – Ícone Projeto de Vida SC



Fonte: Santa Catarina, 2023).

A presença de instituições privadas na formulação e implementação de políticas educacionais levanta questionamentos sobre a autonomia do setor público e os interesses que permeiam tais intervenções. Embora essas organizações aleguem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, sua atuação reflete uma lógica neoliberal que enfraquece o papel dos educadores e da sociedade civil na construção de políticas educacionais. Em vez de fortalecer uma educação pública democrática e participativa, essas parcerias impõem modelos padronizados e descontextualizados, alinhados a interesses do mercado financeiro e não necessariamente às reais necessidades das escolas e dos estudantes. Assim, a crescente influência de institutos privados no campo educacional exige uma reflexão crítica sobre os limites da participação do setor empresarial na formulação de políticas públicas.

4.3.4.5 Plataforma *online*

Encerramos com a formação citada anteriormente como ponto positivo da modalidade *online*. São os cursos virtuais oferecidos no endereço eletrônico da SED, das diversas vantagens oferecidas por estes cursos, citamos:

- ✓ Acesso a formações de anos anteriores, oferecendo um panorama geral das formações do Estado, permitindo aos novos professores conhecerem o percurso formativo docente da Rede Conforme apresentamos na Figura 13:

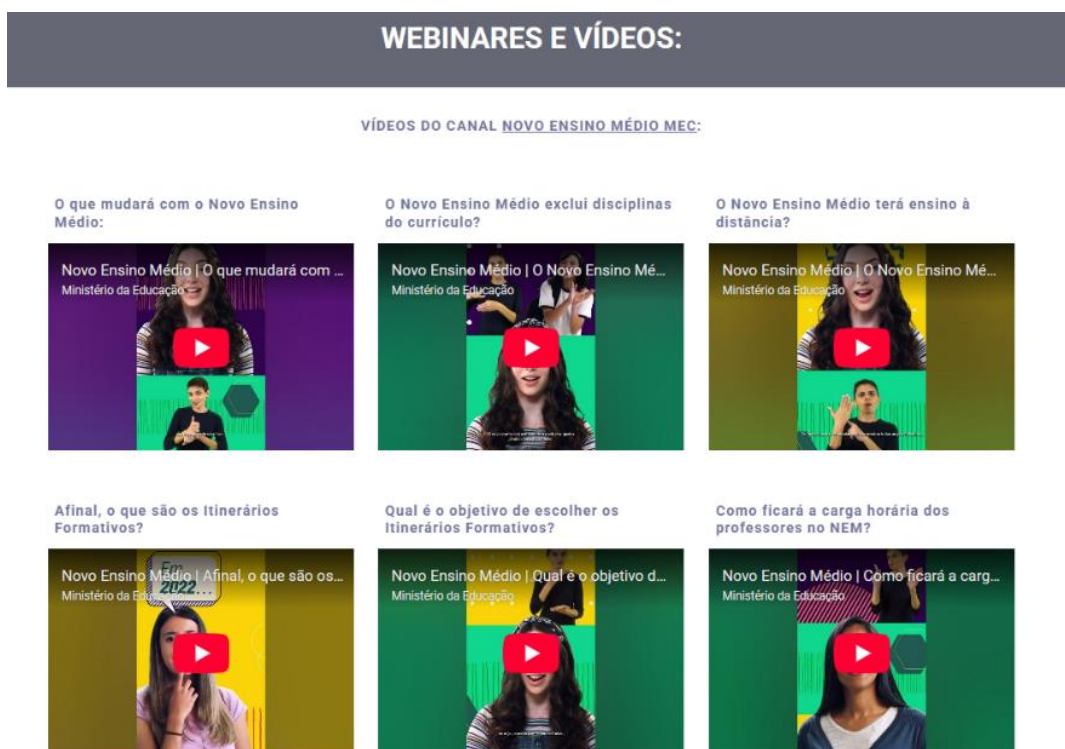
Figura 13 – Cursos promovidos em anos anteriores SED



Fonte: Governo de Santa Catarina ([2025]).

- ✓ Material de apoio para a autoformação docente, na Figura 14 apresentamos um exemplo deste material:

Figura 14 – Material de apoio para a formação docente



Fonte: Governo de Santa Catarina ([2025]).

- ✓ Material apresentado na Figura 15, que complementa temas e práticas pouco trabalhadas nas FCP, como a cultura digital e o uso de laboratórios.

Figura 15 – Caderno Inova SC



Fonte: Governo de Santa Catarina ([2025]).

As práticas de formação continuada no Estado de Santa Catarina revelaram um cenário de avanços pontuais, mas também de desafios persistentes. A centralização da elaboração das formações e a prevalência de temas administrativos demonstram um distanciamento entre as necessidades reais dos professores e os

conteúdos abordados. Além disso, a predominância do formato *online*, embora amplie o alcance das formações, tem sido apontada pelos docentes como fator limitante para uma experiência formativa mais significativa e interativa.

As críticas dos participantes destacam que a formação continuada tem priorizado a transmissão de informações em detrimento da construção colaborativa do conhecimento. As metodologias empregadas, em grande parte tradicionais e baseadas em vídeos e leituras, não promovem a troca de experiências e a construção de soluções pedagógicas adequadas ao contexto escolar. Ademais, a fragmentação e descontinuidade das formações geram um sentimento de frustração entre os docentes, que percebem a falta de um acompanhamento estruturado e de suporte contínuo às suas práticas.

Por outro lado, os relatos também apontam aspectos positivos, como a possibilidade de acesso a especialistas e a cursos flexíveis na plataforma virtual da SED. Contudo, tais iniciativas ainda não suprem a necessidade de um processo formativo mais consistente e alinhado às especificidades das disciplinas e dos desafios enfrentados em sala de aula.

Diante desse panorama, fica evidente a necessidade de uma reformulação das ações e atividades promovidas nas formações continuadas, garantindo que as metodologias adotadas sejam coerentes com os princípios de uma educação reflexiva e significativa. Para isso, é fundamental que os docentes sejam protagonistas na construção das formações, que estas contemplem a diversidade de realidades escolares e que haja um equilíbrio entre inovação e prática. Somente com uma abordagem verdadeiramente transformadora a formação continuada poderá se consolidar como essencial para desenvolvimento profissional dos educadores para a qualidade da Educação pública na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que se voltou a identificar as diretrizes, compreensões e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina, concluímos que a investigação permitiu estabelecer um panorama sobre as diretrizes presentes nos documentos oficiais, bem como as compreensões dos participantes da pesquisa, evidenciando tanto os princípios que orientam a formação continuada de professores no Estado quanto os desafios de sua repercussão nas práticas docentes.

Referente ao primeiro objetivo específico que foi analisar as diretrizes que orientam a formação continuada de professores do Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, percebeu-se intensa relação com as orientações preconizadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020 e do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM). As normativas estabelecem princípios como a valorização docente, a formação centrada na escola, o trabalho colaborativo e a atualização científica constante. No entanto, a efetividade dessas diretrizes depende diretamente de sua implementação efetiva e coerente, o que nem sempre ocorre de forma estruturada e contínua, comprometendo a consolidação dessas diretrizes na prática cotidiana das escolas.

Buscando atingir o segundo objetivo específico que foi evidenciar as compreensões de formação continuada de professores atuantes do Ensino Médio da Rede e profissionais da educação da SED e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) responsáveis pela formação continuada de professores, os relatos dos participantes apontaram dificuldades como a descontinuidade dos programas, a falta de suporte institucional e o distanciamento entre os conteúdos abordados e as reais necessidades do contexto escolar. Houve professores que destacaram que as formações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina carecem de aplicabilidade prática e que, com frequência, limitam-se à transmissão de informações, sem espaço para a troca de experiências e para a construção coletiva do conhecimento. Como sugestão, os docentes reforçaram a necessidade de uma maior participação no planejamento das formações, garantindo que os temas abordados estejam alinhados às demandas escolares. Além disso, propuseram a ampliação das oportunidades de formação presencial. Apesar dessas críticas, alguns pontos positivos foram ressaltados, como o acesso a especialistas em

áreas específicas da Educação por meio de palestras e videoconferências e a oferta de cursos na plataforma virtual, que proporcionam flexibilidade aos docentes.

Quanto ao terceiro objetivo específico que buscou conhecer as práticas de formação continuada promovidas pelo Estado, através da SED, CREs e Unidades Escolares de Ensino Médio na Rede estadual de ensino de Santa Catarina, verificou-se que os temas das formações, entendidos pelos professores como gerais e descontextualizados, podem não ser o problema, pois os documentos sugerem tópicos amplos que contemplam diversas áreas da Educação, mas sim a forma como estes são trabalhados. As metodologias utilizadas nas formações ainda são as consideradas e elencadas pelos participantes como tradicionais e não permitem o protagonismo docente. Os projetos de formação continuada promovidos pela SED e que não são permanentes acabam vistos como casos de sucesso pelos participantes, por serem presenciais, atenderem a demandas da UE e permitirem a participação efetiva dos profissionais. Os professores sugeriram a descentralização das formações, o que permite que cada escola tenha maior autonomia para definir seus planos formativos, adaptando-os às necessidades locais. Um aspecto positivo apontado foi a possibilidade de os docentes acessarem formações virtuais do endereço eletrônico da SED, permitindo atualização e progressão na carreira.

Em síntese, a pesquisa revelou que a formação continuada de professores na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina assenta-se e alicerça-se nas orientações dos dispositivos legais nacionais e estaduais que a regulamentam. Revelou ainda um panorama no qual a formação continuada, embora reconhecida como direito e necessidade, enfrenta desafios significativos em seu desenvolvimento no Estado de Santa Catarina. O distanciamento entre as diretrizes normativas e as práticas formativas efetivas reflete uma fragilidade estrutural que compromete a autonomia docente e o desenvolvimento profissional. Além disso, a influência de organizações privadas e internacionais nas formações reforça uma lógica mercadológica que não atende às reais demandas educacionais e não prima pela formação humana dos professores.

Conforme a concepção de formação continuada de professores que embasa essa pesquisa apresentada ao longo da dissertação, para que a formação se torne o eixo estruturante da profissionalização docente, articulada com as contribuições legais e normativas, é necessário que ela estabeleça efetivas relações com o cotidiano escolar e reconheça as histórias de vida, os saberes e necessidades dos professores,

valorizando a sua prática pedagógica e os desafios da docência como dispositivo legítimo de formação. A partir das legislações e perspectivas próprias de formação, a construção de um plano estratégico de formação continuada, que incorpore temas e abordagens silenciadas e negligenciadas, e que visibilize as ações já realizadas e que vêm dando certo, é uma alternativa ao processo de enfrentamento às ações engessadas e que se reproduzem, de forma naturalizada, a vertente neoliberal presente nas políticas públicas.

Portanto, como recomendações a partir dos resultados dessa pesquisa, torna-se imprescindível uma reformulação das políticas e estratégias de implementação da formação continuada no Estado de Santa Catarina, garantindo uma maior participação dos professores na definição das temáticas e metodologias abordadas. Para que as formações sejam significativas, é necessário que sejam contínuas, descentralizadas e alinhadas às necessidades reais das escolas e dos educadores. Além disso, o fortalecimento da formação centrada na escola, ao promover um trabalho colaborativo entre os pares, pode contribuir, em níveis significativos, para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a qualidade da Educação pública em Santa Catarina.

Diante da pouca produção voltada à formação continuada de professores do Ensino Médio, comprovada pela dificuldade de encontrar-se artigos e livros que discutem essa temática na fundamentação teórica e analítica dessa pesquisa, e pelas constantes reformulações nessa etapa de ensino no Brasil, reforça-se a relevância dessa pesquisa e conclama-se para que novas pesquisas, no âmbito da formação de professores do Ensino Médio, sejam desenvolvidas. Reivindica-se que os pesquisadores do campo da formação docente comprometam-se a realizar investigações outras, por meio de outras metodologias investigativas, analisando diferentes realidades brasileiras, fortalecendo a constituição da identidade profissional específica do professor do Ensino Médio.

No que se refere ao impacto desta pesquisa em minha formação docente e como pesquisadora, reconheço que ela trouxe mais questionamentos do que respostas. Até o início deste percurso eu não possuía uma visão crítica sobre as formações continuadas, acreditava estar no caminho certo ao participar da elaboração de materiais, ao aceitar atuar como professora no EMITI ou mesmo ao ministrar formações em minha escola. Entretanto, o estudo possibilitou perceber que tais ações estão frequentemente atravessadas por intenções políticas pouco transparentes e por

uma lógica de cumprimento de protocolos, o que, aliado ao reduzido investimento nas formações, tende a esvaziar seu potencial formativo e a aproximá-las de práticas de domesticação docente.

Apesar desse sentimento de decepção, tenho consciência de minha responsabilidade como integrante da equipe gestora da maior escola da rede estadual de Santa Catarina, que atende cerca de 1.600 estudantes e conta com 170 professores. Nesse espaço, mesmo em pequenas iniciativas, reconheço a possibilidade de promover formações que estimulem a reflexão crítica e o engajamento dos docentes. Acredito que movimentos dessa natureza podem contribuir para práticas pedagógicas mais consistentes e para um processo de ensino-aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral e autêntico dos estudantes do Ensino Médio em nosso estado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto GT08 e ANPEd**. Parecer CNE para BNC- Formação Continuada. ANPEd, Rio de Janeiro, 18 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO. **Ética na pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 17 fev.2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) – Etapa Ensino Médio - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc). Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 2 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 062, de 27 de novembro de 2018**. Fixa normas complementares para a formação continuada dos professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências. Disponível em: [URL da resolução] CEE/SC. Acesso em: 15 jul. 2025.

DANTAS, J. S.; PEREIRA, T. G. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290-319, 2022. DOI: 10.5965/1984724623532022290. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago.2002.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GATTI, B. A.; GUIMARÃES, L. V. de S.; PUIG, D. F. (org.) Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Formações e cursos. Ensino Médio, [2025] Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/formações>. Acesso em: 5 maio 2025.

HABERMAS, J. **El discurso filosófico de la modernidade**. Madrid: Taurus, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. (Tradução Silvana Cobucci Leite). São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Vol. 14. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINI, T. A. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da**

formação continuada de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação e Tecnologia Catarinense. Disponível em: https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11416169. Acesso em: 6 set. 2024.

MOREIRA, M. T. E. A formação continuada na perspectiva da profissionalidade docente: desafios e perspectivas. *In*: FONSECA, G. M. C. (org.). **Formação continuada de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 17-38.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **Nosso Ensino Médio**: formar educadores, transformar a escola. [2025]. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br>. Acesso em: 2 fev. 2022.

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

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. Professores: conhecimento profissional docente e a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PICK, M. **Formação continuada em serviço**: desafios e aprendizados de professores de duas escolas públicas de Ensino Médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13911758. Acesso em: 6 set. 2024.

PILETTI, T. C. **Formação continuada de professores a partir do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**: sistematização de experiências e cartas pedagógicas. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina. Disponível em: https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11321170. Acesso em: 6 set. 2024.

RAUSCH, R. B. **A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAUSCH, R. B., TOMELIN, N. B., TERHORST, A. M., ALVES, A. C. L. Formação continuada de professores do Ensino Médio: proposições a partir de uma revisão integrativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 21, 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 915, de 9 de abril de 2012**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do Estado. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/000915-005-0-2012-002.htm>. Acesso em: 2 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao>. Acesso em: 2 set. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35> Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. **Caderno 1: Disposições Gerais**. Florianópolis: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file> . Acesso: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Conselho Estadual de Educação**. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA, **Roteiros Pedagógicos do Componente de Projeto de Vida**: material de apoio ao professor. SED-SC, 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/projeto-de-vida>. Acesso em: 5 jan. 2025)

SANTA CECÍLIA. Os primeiros professores. **Município de Santa Cecília**, [2010]. Disponível em: <https://santacecilia.sc.gov.br/pagina-5262/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Intersaberes**, 17(40), 100-113. 2022.

VOIGT, J. M. R.; RATTI, L. A.; PAULUS, A. G. Currículo de ensino médio: balanço de produções acadêmicas. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 10, 2020.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta dos dados (entrevista semiestruturada com supervisores de ensino)



INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM SUPERVISORES DE ENSINO)

Roteiro da entrevista com o profissional da SED (Secretaria do Estado da Educação) responsável pelas Formações Continuidas do Ensino Médio e os Supervisores de Ensino das regiões: Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma) de modo que cada região do estado esteja representada na amostra.

ETAPA I - DAS CONCEPÇÕES

Qual sua concepção a respeito da Formação Continuada de Professores? Você considera que esta concepção embasa a proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina? Justifique.

Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

ETAPA II - DAS PRÁTICAS

Quais percursos formativos vêm sendo realizados na formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina sob organização da Secretaria Estadual de Educação?

Como estes percursos são planejados? Quem participa deste planejamento? Qual a participação e engajamento dos professores na proposta de formação continuada promovida pela SED?

Além da Formação Continuada promovida a SED, as coordenadorias regionais têm autonomia para planejar e executar propostas de formação continuada? Comente. E nas escolas, para além das formações promovidas pela SED e Coordenarias Regionais, há autonomia e movimentos de formação continuada? Comente o que e como acontece.

Você considera que a formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina vem repercutindo na prática pedagógica dos professores no cotidiano da sala de aula? Justifique.

ETAPA III - DAS PROPOSIÇÕES

Considerando a Formação Continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de Santa Catarina, no seu ponto de vista, quais são seus principais avanços?

Considerando a Formação Continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de Santa Catarina, no seu ponto de vista, quais são seus principais desafios?

Que sugestões você apresentaria à Formação Continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de Santa Catarina visando sua qualificação?

Teria algo que você gostaria de acrescentar à Formação Continuada de professores do Ensino Médio da Rede estadual de Santa Catarina? Caso positivo, o que seria?

APÊNDICE B – Convite para participação em pesquisa



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



PREZADO(A) PROFESSOR(A).

Espero que esta mensagem o(a) encontre bem. Sou Ariane Maira Terhorst, mestranda em educação, estou conduzindo uma pesquisa relevante intitulada "Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas". Orientada pela prof. Dr^a Rita Buzzi Rausch. Neste contexto, gostaria de convidá-lo(a) a fazer parte deste estudo como um dos nossos participantes.

Sobre a pesquisa:



O objetivo principal deste estudo é compreender as concepções e práticas relacionadas à formação continuada de professores do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Sua experiência e perspectivas como educador(a) são de grande importância para a coleta de dados e realização desta pesquisa com qualidade.

O que envolve sua participação:

- Participação em um grupo de discussão com outros educadores, compartilhando suas ideias e percepções sobre formação continuada de professores do ensino médio em Santa Catarina.
- Oferecer sugestões valiosas para melhorar a qualidade das formações para os docentes dessa modalidade de ensino.
- Serão três encontros, com duração média de uma hora a uma hora e meia cada, realizados em plataforma virtual. Datas: 09/11/23; 16/11/23; 23/11/23, com início às 19h.

Confidencialidade e Ética:

- Garantimos a confidencialidade de suas respostas.
- As gravações e transcrições serão usadas apenas para fins de pesquisa, mantendo sua privacidade e anonimato.
- Você pode recusar responder a qualquer pergunta ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Benefícios para a Educação:

- 1) Contribuir para a melhoria da formação continuada de professores do Ensino Médio.
- 2) Resultados serão compartilhados em eventos acadêmicos e artigos científicos.

- Se você concorda em participar desta pesquisa, por favor, responda ao questionário no link abaixo, até dia 06/11/23, às 23h e 59min.
- Serão selecionados dois professores da sua cidade para a participação.
- Havendo mais inscritos do que vagas, os critérios de seleção adotados estão nessa ordem: 1) ser professor efetivo do ensino médio e em exercício na rede estadual. 2) maior tempo de serviço no ensino médio na rede estadual de Santa Catarina. 3) candidato com maior idade.
- Os selecionados serão contatados via email no prazo máximo dia 07/11/23.

<https://forms.gle/XrF9Mnjmh49zGuc6A>

Agradeço antecipadamente por sua consideração e possível participação.
Ariane Maira Terhorst - Mestranda em Educação - UNIVILLE
arianeterhostesed.sc.gov.br

APÊNDICE C – Declaração de instituição participante



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que serão assinados pelos participantes da pesquisa em nossa instituição, Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina - SED. Assim autorizamos a pesquisadora responsável, a mestranda em educação, Ariane Maira Terhorst, CPF: 017.971.869-06, a realizar pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, que tem por objetivo geral compreender as concepções e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Será solicitado aos sujeitos da pesquisa que participem do grupo de discussões (se docente) ou da entrevista semiestruturada (se Supervisor de Ensino ou Coordenador da Coordenação de Formação Continuada da Gerência do Ensino Médio e Profissional – COFOR/GEMP)

Informamos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Nome:

Função:

Instituição:

Assinatura

APÊNDICE D – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – coordenador da coordenação de formação continuada da gerência do ensino médio e profissional – COFOR/GEMP)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – COORDENADOR DA COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA GERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL – COFOR/GEMP)

Caro, _____

Função: _____

Você aceitou participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, coordenada pela mestrandia em educação Ariane Maira Terhorst, orientada pela professora Dr^a Rita Buzzi Rausch. Esta dissertação tem por objetivo geral compreender as concepções e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Será feita entrevista, individual, virtual, em data a ser definida junto ao entrevistado conforme a sua disponibilidade, os participantes da entrevista serão: Coordenador da Coordenação de Formação Continuada da Gerência do Ensino Médio e Profissional – COFOR/GEMP e Supervisores(as) de Ensino das regiões: Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma) e a capital Florianópolis, totalizando 7 participantes, buscando pluralidade nas participações e garantindo uma amostra expressiva das visões, concepções e práticas dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino. Salienta-se que todas as informações são confidenciais e em momento algum o pesquisado(a) e suas respostas serão identificados.

A entrevista será gravada na sua integralidade e transcrita pela pesquisadora, por isso a necessidade de sua assinatura nos(as): Declaração de Instituição Participante (APÊNDICE A); Autorização para uso de imagem e/ou voz (APÊNDICE B) e neste documento. Afirmamos que não haverá uso posterior da gravação, sendo a mesma utilizada apenas pela pesquisadora para fins de transcrição e auxílio na análise dos dados. Com a participação nesta pesquisa você estará exposto a riscos que poderão ser: desconforto mediante a entrevista, pois se trata do seu ambiente de trabalho; depender de tempo do participante para participar da entrevista; invasão de privacidade, extravio por roubo ou perda da pesquisa (entrevista gravada), podendo gerar a divulgação dos dados pessoais. Para evitar estas situações, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados necessários com o material produzido, armazenar em lugar seguro as informações pelo tempo de 5 anos. Aproveitar de maneira dinâmica o tempo disponibilizado pelos entrevistados, respeitando as suas disponibilidades.

Esta pesquisa tem como benefício, através da análise dos dados produzidos, fazer a apresentação dos resultados em eventos acadêmicos de formação continuada na rede, para que sirvam de subsídios para tornar as formações, ações efetivas no aumento da qualidade do Ensino Médio em nosso Estado. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. A dissertação será

encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder a quaisquer perguntas, em caso de qualquer tipo de desconforto ou constrangimento. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que sua recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Você terá garantia de acesso à pesquisadora responsável, Ariane Maira Terhorst, para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone, (47) 999173925 e/ou pelo e-mail arianeterhorst@sed.sc.gov.br. A professora orientadora desta pesquisa, Dr^a Rita Buzzi Rausch, também poderá ser contactada pelo email ritabuzzirausch@gmail.com ou pelo telefone: (47) 99983-8898 - Das 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, composto por três páginas, que está impresso em duas vias, devendo a primeira e a segunda páginas serem rubricadas e a terceira assinada. Uma das vias ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você, participante.

As informações neste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Pesquisadora participante e responsável: Ariane Maira Terhorst
Email: arianeterhorst@sed.sc.gov.br - telefone: (47) 999173925
Consentimento de Participação

Eu..... concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas" conforme informações contidas neste TCLE.

Data e local.

APÊNDICE E – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – supervisores de ensino)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – SUPERVISORES DE ENSINO)

Caro(a) Supervisor(a) de Ensino:

Você aceitou participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, coordenada pela mestrandia em educação Ariane Maira Terhorst, orientada pela professora Dr^a Rita Buzzi Rausch. Esta dissertação tem por objetivo geral compreender as concepções e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

Será feita entrevista, individual, presencial, em data a ser definida junto ao entrevistado conforme a sua disponibilidade, os participantes da entrevista serão: o Coordenador(a) da Formação Continuada do Ensino Médio (SED) e Supervisores(as) de Ensino das regiões: Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma) e a capital Florianópolis, totalizando 6 participantes, buscando pluralidade nas participações e garantindo uma amostra expressiva das visões, concepções e práticas dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino. Salienta-se que todas as informações são confidenciais e em momento algum o pesquisado(a) e suas respostas serão identificados.

A entrevista será gravada na sua integralidade e transcrita pela pesquisadora, por isso a necessidade de sua assinatura nos(as): Declaração de Instituição Participante (APÊNDICE A); Autorização para uso de imagem e/ou voz (APÊNDICE B) e neste documento. Afirmamos que não haverá uso posterior da gravação, sendo a mesma utilizada apenas pela pesquisadora para fins de transcrição e auxílio na análise dos dados. Com a participação nesta pesquisa você estará exposto a riscos que poderão ser: desconforto mediante a entrevista, pois se trata do seu ambiente de trabalho; depender de tempo do participante para participar da entrevista; invasão de privacidade, extravio por roubo ou perda da pesquisa (entrevista gravada), podendo gerar a divulgação dos dados pessoais. Para evitar estas situações, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados necessários com o material produzido, armazenar em lugar seguro as informações pelo tempo de 5 anos. Aproveitar de maneira dinâmica o tempo disponibilizado pelos entrevistados, respeitando as suas disponibilidades.

Esta pesquisa tem como benefício, através da análise dos dados produzidos, fazer a apresentação dos resultados em eventos acadêmicos de formação continuada na rede, para que sirvam de subsídios para tornar as formações, ações efetivas no aumento da qualidade do Ensino Médio em nosso Estado. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder a quaisquer perguntas, em caso de qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que sua recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Você terá garantia de acesso à pesquisadora responsável, Ariane Maira Terhorst, para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone, (47) 999173925 e/ou pelo e-mail arianeterhorst@sed.sc.gov.br. A professora orientadora desta pesquisa, Dr^a Rita Buzzi Rausch, também poderá ser contactada pelo email ritabuzzirausch@gmail.com ou pelo telefone: (47) 99983-8898 - Das 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta-feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, composto por três páginas, que está impresso em duas vias, devendo a primeira e a segunda páginas serem rubricadas e a terceira assinada. Uma das vias ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você, participante.

As informações neste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Pesquisadora participante e responsável:

Ariane Maira Terhorst

email: arianeterhorst@sed.sc.gov.br - telefone: (47) 999173925

Consentimento de Participação

Eu....., Consultora Educacional, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas” conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, _____

APÊNDICE F – Autorização para uso de imagem e/ou voz



AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU VOZ

Eu, _____ abaixo assinado, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, à Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, mantenedora da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, a realizar gravação da entrevista semiestruturada concedida em participação na pesquisa intitulada: “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, que tem como objetivo geral compreender as concepções e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Esta gravação se limita apenas a facilitar a pesquisadora responsável pelo estudo, Ariane Maira Terhorst, CPF: 017.971.869-06, a capturar a essência contida nas falas, facilitando assim a melhor compreensão do relato do entrevistado. Estou ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas imagens e/ou voz será exclusivamente para fins de pesquisa.

Data:

Assinatura: _____

APÊNDICE G – Declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados



DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS COLETADOS

Sendo a coleta de dados uma importante fase desta pesquisa, os materiais e/ou dados coletados terão um tratamento específico.

Ao término da análise dos dados, os questionários e demais documentos gerados, por expressarem as opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre o tema “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos - TCLE, ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora por um prazo de 5(cinco) anos. Após este período serão picotados e destinados à reciclagem.

Assinatura da pesquisadora responsável

Ariane Maira Terhorst
CPF: 017.971.869-06
Joinville, 4 de março de 2024.

APÊNDICE H – Método para coleta dos dados. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE professor)



MÉTODO PARA COLETA DOS DADOS. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE PROFESSOR)

Caro(a) Professor(a):

Você aceitou participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas”, coordenada pela mestrandia em educação Ariane Maira Terhorst, que tem por objetivo geral compreender as concepções e práticas da formação continuada de professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Você vai participar de um grupo de discussões com pelo menos 2 professores de duas escolas de cada uma das regiões: Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma) e a capital Florianópolis, totalizando 12 participantes, buscando pluralidade nas participações e garantindo uma amostra expressiva das visões, concepções e práticas dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino.

Pretende-se realizar três encontros com os professores, na modalidade virtual, com duração em média de uma hora a uma hora e meia, dialogando em cada encontro sobre aspectos específicos da formação continuada de professores. Usar-se-á a plataforma teams e as conversas serão gravadas e transcritas pela própria ferramenta tecnológica. Os encontros serão gravados e transcritos, por isso a necessidade de sua assinatura na (Autorização para uso de imagem e/ou voz) (APÊNDICE B) e neste documento. Afirmamos que não haverá uso posterior da gravação, sendo a mesma utilizada apenas pela pesquisadora para fins de transcrição e auxílio na análise dos dados. Com a participação nesta pesquisa você estará exposto a riscos que poderão ser: desconforto mediante a entrevista e discussões no grupo, pois se trata do seu ambiente de trabalho; despendimento de tempo do participante para participar do estudo; invasão de privacidade, extravio por roubo ou perda da pesquisa (entrevista e encontros gravados), podendo gerar a divulgação dos dados pessoais. Para evitar estas situações, a pesquisadora se compromete a tomar todos os cuidados necessários com o material produzido, armazenar em lugar seguro as informações pelo tempo de 5 anos. Aproveitar de maneira dinâmica o tempo disponibilizado pelos entrevistados, respeitando as suas disponibilidades.

Esta pesquisa tem como benefício com a análise destes dados produzidos pelos docentes, principais protagonistas deste processo, fazer a apresentação dos resultados em eventos acadêmicos de formação continuada na rede, para que sirvam de subsídios para tornar as formações, ações efetivas no aumento da qualidade do Ensino Médio em nosso Estado. Os resultados da pesquisa serão divulgados através de artigos científicos em periódicos, além da divulgação em eventos científicos na área da educação. A dissertação será encaminhada à biblioteca universitária, bem como ao banco de dados da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder a quaisquer perguntas, em caso de qualquer tipo de desconforto ou constrangimento.

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que sua recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Você terá garantia de acesso à pesquisadora responsável, Ariane Maira Terhorst, para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone, (47) 999173925 e/ou pelo e-mail arianeterhorst@sed.sc.gov.br. A professora orientadora desta pesquisa, Dr^a Rita Buzzi Rausch, também poderá ser contactada pelo email ritabuzzirausch@gmail.com ou pelo telefone: (47) 99983-8898 - Das 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta feira.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, composto por três páginas, que está impresso em duas vias, devendo a primeira e a segunda páginas serem rubricadas e a terceira assinada. Uma das vias ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você, participante.

As informações neste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

Pesquisadora participante e responsável: Ariane Maira Terhors
Ariane Maira Terhorst
Email: arianeterhorst@sed.sc.gov.br - telefone: (47) 999173925

Consentimento de Participação

Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: Concepções e Práticas" conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, ___/___/_____

APÊNDICE I – Instrumento de coleta dos dados (grupo de discussão – professores do ensino médio)



INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS (GRUPO DE DISCUSSÃO – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO)

Roteiro para os encontros do grupo de discussão para os professores do ensino médio das regiões: Oeste (Chapecó), Norte (Joinville), Vale do Itajaí (Blumenau), Serrana (Lages), Sul (Criciúma) e capital Florianópolis de modo que cada região do estado esteja representada na amostra. Como se trata de um Grupo de discussão, não existe a possibilidade de se pré-definir perguntas ou um escopo tradicional dos dados que serão levantados, pois tudo depende da interação entre os participantes e das opiniões emitidas, portanto relata-se a intenção de cada desses encontros.

1º) primeiro encontro:

O objetivo é conhecer as concepções do grupo sobre as formações continuadas oferecidas pelo estado nos últimos 5 anos (1 ano anterior, 2 anos durante e 2 anos pós pandemia).

2º) segundo encontro:

O objetivo é conhecer as práticas aplicadas a estes professores nestas formações pela SED, regionais, escola e autoformação.

3º) O terceiro encontro:

- Relatos de qual forma as formações continuadas das quais tenham participado implicou na sua formação docente.
- Na sequência uma breve explanação de como Nóvoa e Imbernóm sugerem ser uma formação continuada e analisando essas informações levantar junto aos professores sugestões de concepções e práticas que venham a enriquecer estes momentos de estudo.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 03/10/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (x) Dissertação () Trabalho de Conclusão
2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: _Ariane Maira Terhorst

Orientador: prof Dra. Rita Buzzi Rausch Coorientador: _____

Data de Defesa: 04/08/2025

Título: _Formação continuada de professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: diretrizes, compreensões e práticas.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autor

Joinville, 04 de outubro de 2025

Local/Data