

Organizadora
Rita Buzzi Rausch

Formação continuada de professores:

desafios e possibilidades
na rede estadual de ensino
de Santa Catarina



fapessc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



EDITORA
univille

Organizadora
Rita Buzzi Rausch

Formação continuada de professores:

desafios e possibilidades
na rede estadual de ensino
de Santa Catarina



fapesc

Fundação de Amparo à
Pesquisa e Inovação do
Estado de Santa Catarina



EDITORA
univille

FURJ – MANTENEDORA**ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ****Conselho de Administração**

Presidente – Beatriz Regina Branco

Conselho Curador

Presidente – Maria Salete Rodrigues Pacheco

PRESIDÊNCIA**Presidente**

Alexandre Cidral

Vice-Presidente

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo-Financeiro

Mário César de Ramos

Procuradora-Geral da Furj

Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA**ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE****Conselho Universitário**

Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE – REITORIA**Reitor**

Alexandre Cidral

Vice-Reitora

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Ensino

Eduardo Silva

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Patrícia Esther Fendrich Magri

Diretora do Campus São Bento do Sul

Liandra Pereira

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**Diretor Executivo**

Paulo Marcondes Bousfield

**PRODUÇÃO EDITORIAL****Coordenação geral**

Silvio Simon de Matos

Secretaria

Gabriela Heidemann

Revisão

Cristina Alcântara

Produção Gráfica/Diagramação

Marisa Kanzler Aguayo

ISBN N.º 978-65-87142-81-4 (versão impressa)

ISBN N.º 978-65-87142-82-1 (versão digital)

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

F724 Formação continuada de professores : desafios e possibilidades na rede estadual de ensino de Santa Catarina / organização Rita Buzzi Rausch. – Joinville, SC : Ed. Univille, 2025.

311 p.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-87142-81-4 (versão impressa)

ISBN: 978-65-87142-82-1 (versão digital)

1. Professores - formação. 2. Educação básica – Santa Catarina.
3. Ensino. I. Rausch, Rita Buzzi. II. Título.

CDD 371.12



Prefácio

Gosto de ser gente porque sei que sou um
ser condicionado, mas, consciente do
inacabamento, sei que posso ir mais além.
Esta é a diferença profunda entre o ser
condicionado e o ser determinado.

Paulo Freire

Este pequeno excerto da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*¹, de Paulo Freire, é profundamente instigante! Além de sublinhar um dos pilares do pensamento freiriano, a consciência que temos de nosso inacabamento coloca-nos diante de um cenário com duas condições diametralmente opostas: o condicionamento e a determinação. Saber-se inacabado(a) e perceber-se condicionado(a) constitui um ponto de partida para ser mais, para transcender, para ir além. É isso que caracteriza o ser (verbo) gente. E tem gente que é também professor(a)!

A gente, que é professor(a), convive com o inacabamento, nosso e dos(as) educandos(as), e faz dele a razão e o desafio maior da nossa profissão. Ao longo de mais de três décadas, imerso na educação básica catarinense, não foram poucas as ocasiões em que deparei com o determinismo imobilizador de quem aposta na imutabilidade do processo de educar gente. Mas isso foi ocasional e não se sobrepôs à consciência de que somos frutos de condições e condicionamentos, que, por sua natureza mutável, impulsionam à (trans)formação.

A (trans)formação é parte da superação do determinismo e um mergulho num verdadeiro oceano de infinitas e possíveis condições para transcender: transcender pela formação, que num cenário de

¹ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



inacabamento se reconhece continuada, constante, permanente. Um processo que, por seu caráter contínuo, se confunde com a própria vida dos sujeitos. Neste livro, a formação continuada não é apenas tema, e sim a razão de ser das múltiplas investigações, experiências e vivências narradas.

Autores(as) encharcam a obra de pluralidades e singularidades, que ilustram os incontáveis inacabamentos dos(as) envolvidos(as) e as inquietações dos(as) que se veem cercados(as) de determinismos e determinações. Por seu profundo comprometimento com o tema e com pesquisas e investigações, não apenas se incluem no universo sobre o qual escrevem, como assinalam de forma tensa e intensa as contradições que lhes são reveladas. Fazem delas condições possíveis para a transformação. Vislumbram um cenário outro, emancipador, libertador.

Textos que dialogam como se, em suas entranhas, os traumas da uniformidade e da docência servil e submissa tenham deixado não apenas feridas, como também um desejo incontornável por uma escola recheada de esperança. Uma esperança que não é espera, mas movimento enquanto se luta por uma escola e uma docência outras. As múltiplas autorias tornam explícito esse movimento pela indignação diante do que conforma, acomoda e facilita a adesão a determinismos. Em cada frase ou ideia grafada neste livro não há apenas um relato; há, na verdade, a expressão viva de quem, diante de sua própria incompletude, se sabe responsável por sua (trans) formação e a de seus pares.

Autores(as) e textos propõem um olhar crítico sobre a formação continuada de professores, problematizando e desafiando, a quem lê a obra, a compreender a responsabilidade de cada um(a) diante do que tem feito em sua profissão. Os textos sublinham a responsabilidade do(a) docente em não silenciar, pronunciando o mundo desde sua perspectiva e seu fazer. São, de certa forma, provocadores e provocações diante de uma realidade, em que eles(as) próprios(as) se situam, que clama por libertação.

Além disso, trata-se de uma obra de professores(as), não apenas com ou para eles(as). Professores(as) que, reconhecendo-se inacabados(as), se veem pesquisadores(as) em diálogo com seus pares, tecendo saberes por vezes despercebidos. Saberes construídos

com base em uma rigorosidade ética derivada do compromisso e das necessidades que emanam de cada contexto. Coube aos(as) autores(as) desta obra a tarefa sensível de compreender tais saberes e submetê-los ao rigor metodológico da ciência para que sejam conhecidos por quem ainda carece se saber incompleto(a) e condicionado(a).

Neste livro não há fórmulas ou desenhos de arquétipos de formações ou docências ideais. Ao contrário, há anúncios de possibilidades que cada professor(a) carrega consigo e saberes que poderão conduzi-lo(a) a ser mais. Há um esforço em fazer do(a) docente um exemplo para si mesmo(a), não como modelo do que é ideal, e sim como um referente para sua própria (trans)formação, fazendo-se melhor do que já foi. Como professor da educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina, diante desta obra, sinto-me ainda mais desafiado a não me recolher na resignação dos que se conformam com o que viram e sentiram.

Reconheço-me impulsionado a inflar minha indignação diante do que os sentidos me revelam! Indignação que tem a ver com uma postura ética inerente a quem se reconhece condicionado e responsável por uma busca incessante por transcendência, por transformação, por ir mais além. Por isso, retomo a mesma obra de Freire (1996, p. 18), associando-me à ideia de que “[...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. Nada do que veremos a seguir poderá ser reduzido a um mero produto de investigações. Tudo explicita um desejo e um compromisso sinceros por fazer melhor, aquilo que é essencial ao impulsionamento da esperança por educações, docências e vidas melhores...

Nilton Bruno Tomelin

Professor de educação básica da
rede pública de Santa Catarina



Sumário

3

Prefácio

9

Apresentação

PRIMEIRA PARTE

15

A formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina: políticas que prescrevem, práticas que resistem

Paulo Roberto Dalla Valle e Jacques de Lima Ferreira

42

Formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina: o que dizem os(as) professores(as)

Camila Werner Saldanha Gonçalves Fetter e Márcia de Souza Hobold

67

Formação continuada de professores em serviço: relato e análise dos impactos de um percurso formativo desenvolvido em escolas catarinenses de educação básica

Márcia Pick e Maria Teresa Ceron Trevisol

90

Formação continuada como prática coletiva: uma experiência com professores da rede estadual de ensino na região do planalto serrano

Naiara Gracia Tibola

108

Formação continuada de professores do ensino médio na rede estadual de Santa Catarina

Sirlei Stallbaum Klein e Camila Regina Rostirola

136

Os desafios da integração curricular na formação em serviço: reflexões numa escola estadual da região norte de Santa Catarina

Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff e Cássia Ferri

161 Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente

Tatiane Aparecida Martini e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

SEGUNDA PARTE

186 Formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina e sua relação com a educação estética: o que revelam os documentos oficiais?

Rita Buzzi Rausch, Mônica Maria Baruffi, Arianne Maira Terhorst,
Sílvia Sell Duarte Pillotto e Diego Finder Machado

209 Educação estética no Currículo Base do Território Catarinense: experiências, poéticas e subjetividades

Sílvia Sell Duarte Pillotto, Diego Finder Machado, Rita Buzzi Rausch e
Mônica Maria Baruffi

237 Formação continuada de professores da educação básica: percepções de profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais e na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Rita Buzzi Rausch, Mônica Maria Baruffi e Arianne Maira Terhorst

258 A erosão do Novo Ensino Médio: a política curricular e as ações de formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina

Diego Finder Machado

286 O lugar da educação estética na rede estadual de Santa Catarina

Sílvia Sell Duarte Pillotto

305 Sobre os autores



Apresentação

A formação continuada de professores da educação básica é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, bem como para garantir a qualidade da educação. Para que isso ocorra, é essencial que ela repercuta significativamente nas práticas pedagógicas, influenciando a maneira como os professores ensinam e interagem com os estudantes.

Buscando enaltecer a importância da formação continuada de professores da educação básica, esta obra, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), reúne investigações científicas que analisaram percursos formativos na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Em sua maioria, trata-se de pesquisas já socializadas em eventos e publicadas em periódicos científicos, mas sua compilação em uma única obra possibilita aos leitores acessarem diferentes produções de forma centralizada. A compilação de diferentes pesquisas sobre o mesmo tema oferece uma visão mais abrangente por apresentar perspectivas e abordagens diversas. Permite, portanto, uma análise mais completa, considerando diferentes pontos de vista e experiências.

A obra está organizada em duas partes. A primeira, com sete capítulos, aborda pesquisas de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Santa Catarina que investigaram a formação de professores na rede pública estadual catarinense; e a segunda, com outros cinco capítulos, traz pesquisas relacionadas ao projeto “Formação continuada de professores da rede estadual de educação de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”, aprovado no Edital de Chamada Pública Fapesc n.º 54/2022.

O primeiro capítulo faz uma reflexão crítica acerca das políticas de formação continuada dos professores da rede pública estadual de Santa Catarina. O texto sublinha tensões existentes entre dispositivos legais que definem a formação docente e seu resultado prático. Os



autores revelam a predominância de ações pontuais, técnicas, sem um compromisso efetivo com as necessidades dos professores e das comunidades em que atuam. Nesse sentido, o texto aponta para a necessidade de ressignificar os processos formativos centrados na valorização e no fortalecimento da profissionalidade docente, potencializando as políticas de formação da rede.

As autoras do segundo capítulo abordam a formação continuada da rede estadual de ensino catarinense com o intuito de identificar possíveis contribuições dessa formação às práticas de docentes dos Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio. O texto revela que essa formação contribuiu de maneira relevante para a prática de ensino. Sugerem as autoras que a formação continuada assuma um caráter institucional e seja planejada coletivamente para atender às reais demandas contemporâneas.

O terceiro capítulo relata uma trajetória formativa em serviço em duas instituições públicas estaduais de ensino vinculadas ao Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti). A pesquisa de que decorre o texto evidencia a relevância da formação reflexiva e colaborativa como forma de qualificar o exercício da docência. O escrito revela que a maioria dos professores percebe o processo formativo como uma oportunidade para fortalecer o ensino e a profissionalização docente. Mesmo diante de algumas fragilidades, os docentes defendem uma formação presencial e contextualizada que contribua no enfrentamento dos desafios específicos da escola e da sua profissão.

Uma experiência sobre formação continuada de professores realizada no Planalto Serrano é relatada no quarto capítulo. A formação ocorreu com professores da rede estadual de Santa Catarina, em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). A proposta resulta de uma construção colaborativa envolvendo três Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Isso ocorreu respeitando os contextos locais e as trajetórias docentes, e o texto exalta a escuta ativa, a articulação entre teoria e prática e o fortalecimento da identidade profissional no território escolar.

O quinto capítulo busca analisar a formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) aos professores do ensino médio. O texto aponta que as políticas de formação continuada destinadas a tais profissionais pouco atendem aos desafios enfrentados pelos docentes que atuam nessa etapa da educação básica. Aponta-se, por exemplo, o descompasso entre a formação oferecida e as exigências curriculares do Novo Ensino Médio (NEM). Também se fala da predominância de formações no formato virtual em detrimento da interação presencial. As autoras ressaltam ainda que a formação continuada de professores, assim como as sucessivas alterações propostas, sinaliza uma preocupação acentuada em atender às demandas do mercado de trabalho. Sugerem que a formação de professores se atente à oferta de subsídios para melhorar a prática docente, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores, e responder aos desafios da implementação do NEM.

Os desafios da integração curricular na formação em serviço, tema sobre o qual as autoras do sexto capítulo se debruçam, assumem dimensões muito particulares em razão da flexibilização do currículo do NEM, somada a uma imprescindível integração entre áreas do conhecimento na organização dos itinerários formativos e ampliação de carga horária dos estudantes. Dentre os desafios citados, estão a falta de subsídios, de hierarquia entre disciplinas e a resistência às mudanças. Nesse sentido, segundo as autoras, há a necessidade de um diálogo contínuo para aprimorar as práticas pedagógicas e tornar a educação mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

No sétimo capítulo encontra-se uma análise das percepções dos professores catarinenses acerca da implementação da Lei n.º 13.415/2017, a partir da formação continuada oferecida pela SED/SC nos anos de 2020 e 2021. Entre os resultados obtidos na investigação, observamos que o estado de Santa Catarina aderiu rapidamente ao programa de apoio à implementação do NEM, via Portaria n.º 649/2018, iniciando o processo em 120 escolas-piloto em 2020. Para dar continuidade à efetivação do NEM, no contexto da pandemia



de covid-19, Santa Catarina realizou ciclos de formação continuada *on-line* como estratégia para garantir o êxito da contrarreforma do ensino médio. A análise apresentada permite identificar tanto adesões ao discurso contrarreformista quanto resistências por parte de professores catarinenses.

A caracterização da formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em seus fundamentos conceituais e metodológicos e em relação à educação estética, é o tema do oitavo capítulo. Por meio de uma pesquisa qualitativa foram analisados os seguintes documentos: Plano Estadual de Educação (2015-2024); Lei n.º 16.794/2015; Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Decreto n.º 915/2012; Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1: disposições gerais; BNC-Formação Continuada – Resolução CNE/CP n.º 1/2020; Currículo Base do Território Catarinense: memórias e desafios; e Portaria n.º 901/2024. Os resultados apontam fundamentos conceituais e metodológicos voltados à teoria histórico-cultural, na perspectiva de Vigotski. Quanto à educação estética, não foi identificado esse termo, somente indícios quanto ao repertório cultural dos estudantes e professores.

O nono capítulo é dedicado à análise de como a educação estética está explicitada no Currículo Base do Território Catarinense da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Mediante análise documental foram apontados subsídios às dimensões teórico-metodológicas, interpretadas pelos princípios éticos/estéticos/políticos. O texto aponta que estudiosos dos campos da filosofia, das artes e da educação contribuíram para a compreensão da educação estética na formação integral dos sujeitos, promovendo a sensibilidade e o conhecer-se em suas subjetividades. Os resultados indicaram que as artes, em sua dimensão sensível, estão presentes nos componentes curriculares, porém de modo incipiente. Portanto, é importante que a educação estética ganhe espaço e potência nos currículos, não apenas do ponto de vista teórico, como também da experiência.

A análise dos pressupostos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores da educação básica na rede estadual de Santa Catarina, com base nas percepções de profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais e na SED/SC, é a abordagem descrita no décimo capítulo. Por meio de uma abordagem qualitativa foram realizadas entrevistas com profissionais da educação, responsáveis pela formação continuada de professores em seis das maiores coordenadorias regionais de Santa Catarina: Joinville, Blumenau, Chapecó, Lages, Criciúma e Itajaí, além de Florianópolis, com um representante da SED. As autoras destacam que, por intermédio da análise das entrevistas, foi identificado um descompasso entre a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e o Currículo Base do Território Catarinense, que se fundamenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange aos pressupostos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores.

No capítulo seguinte, o autor destaca um verdadeiro processo de erosão do NEM na rede pública de ensino catarinense. Por meio de entrevistas com agentes responsáveis pela gestão de políticas educacionais, o texto discute os descompassos entre o que se almejou com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e as ações voltadas à formação continuada de professores. Segundo o autor, essa política curricular, marcada por uma racionalidade neoliberal e pela idealização do protagonismo juvenil, encontrou resistência nas escolas em virtude da falta de infraestrutura, apoio formativo e escuta docente. O estudo critica a responsabilização individual dos professores pelo fracasso da política e defende uma formação continuada situada, dialógica e emancipadora, conforme as perspectivas de autores como Imbernón e Nóvoa. O texto ainda destaca que a fragilidade da formação docente contribuiu decisivamente para uma “erosão” do NEM em Santa Catarina.

O mapeamento das narrativas de alguns coordenadores regionais do estado de Santa Catarina, sobre a presença ou não da educação estética na gestão e nas práticas educativas, é abordado no décimo segundo capítulo desta obra. Embora a maioria dos entrevistados aponte a relevância da educação estética nos territórios



escolares, eles deixam evidente que a terminologia “educação estética”, e mesmo seu significado, é quase inexistente nas práticas dos professores e na gestão. Entretanto as narrativas apresentam interesse e vontade de viver a educação estética, considerando possibilidades na ação colaborativa e no aprender a estar juntos e perceber o mundo que os rodeia. Nessa perspectiva, a educação estética assume uma postura existencial, mobilizando experiências singulares e coletivas. Trata-se de uma abertura para inquietações filosóficas na presença de um olhar sensível carregado de sentidos.

Portanto, fértil em diversidade, a formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina vem se tornando cenário para diferentes pesquisas que buscam consolidar novas formas de docências no estado. A pluralidade das docências, na rede pública de ensino analisada, sustenta-se em incontáveis singularidades e contradições, como nas descritas nos capítulos desta obra.

Esperamos que esta produção possibilite conhecer um pouco mais a realidade da formação continuada de professores na rede estadual catarinense, para que, com esse conhecimento compartilhado, possamos traçar ações colaborativas futuras no estado, em busca de sua qualificação.

Rita Buzzi Rausch

Organizadora



A formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina: políticas que prescrevem, práticas que resistem

Paulo Roberto Dalla Valle

Jacques de Lima Ferreira



INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores no contexto educacional de Santa Catarina encontra-se assentada e alicerçada nas contribuições e conexões com os dispositivos legais nacionais e estaduais que regulamentam essa temática. Em âmbito estadual destacam-se como dispositivos legais, normativos e orientativos a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do estado (Decreto n.º 915/2012 – Santa Catarina, 2012), o Plano Estadual de Educação (PEE – Santa Catarina, 2015), a Resolução n.º 62/2018 (Santa Catarina, 2018) e a Portaria n.º 901/2024) (Santa Catarina, 2024). Tais documentos, em consonância com a legislação nacional, conferem ao estado de Santa Catarina o dever de garantir a formação continuada de professores, atribuindo à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) a responsabilidade de desenvolver processos formativos aos profissionais da sua rede de ensino.

A SED/SC, no cumprimento dessa responsabilidade, desenvolve ações de formação que abrangem variadas perspectivas e abordagens temáticas, utilizando-se de diferentes propostas e encaminhamentos metodológicos para sua realização. Esses



processos consideram diferentes interesses e o contexto e a abrangência territorial da rede, marcada por sua extensão geográfica e pela diversidade das realidades educacionais que a compõem.

Nesse cenário, o desenvolvimento de processos de formação continuada representa um desafio permanente para a SED/SC. Além das questões organizacionais, estruturais e financeiras, é necessário contemplar as demandas emergentes dos professores, das escolas, entre outras instâncias envolvidas. Assim, é fundamental que os processos formativos sejam concebidos com sensibilidade e atenção ao contexto escolar, promovendo ações significativas que dialoguem com a realidade e as necessidades locais. Entrecruza-se com isso a importância da proposição e do desenvolvimento de processos formativos articulados e objetivos, intencionalidades e projetos que façam parte do desenvolvimento profissional docente. Tais processos devem ampliar e potencializar os caminhos pelos quais os professores, ao longo de sua carreira profissional, vão apropriar-se de novas aprendizagens e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios emergentes da docência, como também das mudanças provocadas pelas reorganizações curriculares e pelas políticas educacionais.

Para que isso ocorra, a formação continuada de professores precisa desenvolver-se sob a perspectiva de um processo que ocorre ao longo da vida, estabelecendo conexões com as diferentes fases do ciclo de vida profissional, bem como com as demandas emergentes do contexto escolar. Além disso, deve constituir-se como um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e suas relações com a dinâmica do cotidiano escolar, de modo a valorizar os saberes que os professores possuem (Nóvoa, 1991), adequando sua formação às necessidades da sua profissão docente (Alarcão, 1998, Rodrigues; Esteves, 1993).

Nesse contexto, a formação continuada de professores consiste em um processo que pode favorecer novos caminhos e oportunidades para o aprimoramento do trabalho pedagógico (André *et al.*, 1999). Representa uma ferramenta que auxilia os professores na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos capazes

de transformar suas práticas pedagógicas (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). Pode ser compreendida, ainda, como toda a intervenção que permita ao professor apropriar-se de conhecimentos e saberes que mobilizam a mudanças tanto na sua compreensão como nas atitudes relativas ao seu exercício profissional (Imbernón, 2010).

A compreensão acerca da formação continuada conecta-se à existência de modelos, paradigmas e abordagens que orientam o seu desenvolvimento (Éraut, 1985; Ferry, 1988; Nóvoa, 1991; Chantraine-Demilly, 1992; Candau, 1996). As diferentes concepções e contribuições a respeito da formação continuada dialogam com tendências teóricas e práticas que, ao longo do tempo, sustentam a sua realização, reconstruindo-se e reinventando-se à medida que novas demandas foram surgindo.

A intersecção entre as políticas públicas acerca da formação continuada de professores e os programas/projetos de formação executados constitui um espaço potente de análise, ao proporcionar reflexões amplas acerca das possíveis ressonâncias e dissonâncias encontradas. Isso se complexifica ao considerar as expectativas e necessidades concretas dos professores ante a realidade em que atuam, bem como o componente curricular de sua atuação.

À vista disso, o presente capítulo faz parte de uma pesquisa¹ ampla de doutorado em Educação que investigou a relação entre os processos de formação continuada oferecidos pela SED/SC e a prática pedagógica de professores de educação física. Considerou como problema de pesquisa a seguinte questão: Os programas/projetos de formação continuada realizados pela SED/SC têm contribuído para a resignificação da prática pedagógica de professores de educação física?

De abordagem qualitativa, do tipo descritivo e exploratório, a pesquisa contou com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais que tematizam a formação continuada e seus nexos com a prática pedagógica e pesquisadores nacionais que abordam a

¹ Com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Parecer n.º 6.503.773, e Termo de Anuência da SED/SC.



formação continuada e prática pedagógica no campo da educação física escolar. Colaboraram também secretários de estado da educação de Santa Catarina, gestores de escolas da rede estadual de ensino e professores de educação física efetivos no magistério público da rede estadual de ensino.

Portanto, a pesquisa contemplou os diferentes segmentos envolvidos com processos formativos, articulando contribuições e reflexões teóricas oriundas das pesquisas e produções acadêmicas de pesquisadores internacionais e nacionais à percepção daqueles que propõem e desenvolvem os processos formativos no contexto educacional da rede estadual de ensino de Santa Catarina (secretários de educação), os responsáveis pela dinamização dos processos formativos nas escolas (gestores escolares) e professores de educação física.

Diante do contexto investigado, apresentamos um recorte da pesquisa, que busca estabelecer diálogo entre a política de formação continuada do estado de Santa Catarina e os processos formativos realizados pela SED/SC. O intuito é analisar a política de formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina e os processos formativos realizados entre 2012 e 2023.

Para tanto, fizemos a pesquisa e análise documental dos dispositivos legais acerca da formação continuada no âmbito da rede estadual de ensino, bem como dos registros sobre os processos formativos no período em questão. A análise dos dados foi conduzida com base em uma abordagem interpretativa e reflexiva, permitindo compreender os sentidos e as implicações das ações formativas no contexto da prática pedagógica.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA

A proposição e o desenvolvimento dos processos de formação continuada na rede estadual de ensino de Santa Catarina podem ser compreendidos como desdobramento da política de formação

continuada referenciada, sobretudo, pelo Decreto n.º 915/2012 (Santa Catarina, 2012), pelo Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015), Resolução n.º 62/2018 (Santa Catarina, 2018), e pela Portaria n.º 901/2024 (Santa Catarina, 2024). O conjunto desses documentos tem alicerçado os encaminhamentos normativos e orientativos acerca das ações de formação continuada realizadas pela SED/SC.

Em comum, tais documentos estabelecem metas, objetivos, ações a serem executadas no âmbito da educação estadual catarinense com o objetivo de proporcionar aos professores a formação continuada. Notadamente, com esses documentos, há o reconhecimento de que a formação continuada é um direito do professor e um dever do estado. Além disso, observa-se a congruência entre eles ao estabelecerem processos formativos com objetivos e intencionalidades específicos.

Nomeadamente, o Decreto n.º 915/2012 (Santa Catarina, 2012) institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do estado, com a finalidade de “assegurar e organizar a formação continuada dos profissionais das redes públicas de ensino do Estado” (Santa Catarina, 2012). No artigo 2.º são apresentados os seis princípios dessa política, reconhecendo a formação como um direito dos profissionais, ao mesmo tempo que busca articular teoria e prática, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho, além da qualificação da docência e da gestão escolar com base na colaboração entre diferentes instâncias.

O leque de objetivos da referida política contempla aspectos inerentes à melhoria da qualidade da educação básica, às necessidades de formação continuada dos profissionais, à ampliação e oferta de formação em diferentes níveis e modalidades, articulando teoria e prática, bem como à construção da profissionalidade docente. Para tanto, elenca seis aspectos de ações para sua consolidação, envolvendo desde iniciativas internas à SED até parcerias com outras instituições.

O delineamento das disposições na referida política apresenta congruência entre os objetivos, as intencionalidades e os caminhos a serem percorridos para sua consolidação, representando um marco



inicial para que ela fosse instituída no âmbito da educação estadual catarinense.

A política de formação continuada estabelecida pelo Decreto n.º 915/2012 (Santa Catarina, 2012) na linearidade histórica é anterior ao Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015), que por sua vez também contempla a formação continuada de professores entre suas metas e ações. Apesar de ser posterior à referida política, pode-se perceber no disposto do plano pouca aproximação com o documento de 2012, sendo o plano uma proposição mais restrita quanto à abrangência e à explicitação de como promover e assegurar os processos formativos.

Identifica-se no conjunto do disposto no PEE que as metas 15 e 16 e suas estratégias contemplam a formação continuada de professores como um instrumento para assegurar o desenvolvimento dos processos formativos aos professores, considerando as necessidades, demandas e a contextualização dos sistemas de ensino. Destaca-se, ainda, a proposta de formação continuada em nível de pós-graduação, até mesmo com apoio e subsídio financeiro para tal finalidade. Embora as metas e estratégias propostas contemplem e reconheçam a pós-graduação como processos de formação continuada, nota-se uma ênfase maior no aumento dos índices de qualificação formal do que na consolidação de uma política abrangente voltada ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Inferi-se, portanto, que o PEE (Santa Catarina, 2015) contempla uma perspectiva de formação continuada que a caracteriza como um dispositivo a serviço do sistema de ensino para alcançar metas e objetivos em relação ao aumento dos índices educacionais. Por sua vez, a Política de Formação Continuada (Santa Catarina, 2012) abrange aspectos e dimensões relacionados ao contexto escolar em suas diferentes interfaces, destacando-se a preocupação com as questões pedagógicas relacionadas à profissão docente. Ainda que possuam abordagens diferentes, ambos os documentos se entrecruzam e se complementam à medida que consideramos que a busca por uma maior profissionalização dos professores pode corroborar com a

melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, a elevação dos índices educacionais.

As diferentes referências legais, especialmente o Decreto n.º 915/2012 e o PEE, apresentam indicativos de como esses documentos se desdobram em ações no contexto escolar e nos processos formativos. Significa dizer que o disposto nos referidos documentos alicerça e mobiliza a SED/SC a propor e desenvolver ações formativas, conferindo identidade às ações realizadas. Associados a isso estão os modelos de formação ofertada, as estratégias metodológicas utilizadas, as temáticas abordadas, entre outros elementos que circunscrevem a formação continuada de professores.

Nesse contexto, a Resolução n.º 62/2018 fixa normas complementares para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino, com vistas a proporcionar aos docentes processos formativos. Conforme define o documento,

[...] destina-se à preparação complementar e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica, constituindo-se em um processo dinâmico, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional (Santa Catarina, 2018, p. 1).

Ampliando a concepção de formação continuada, o texto destaca em seu artigo 3.º:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Santa Catarina, 2018, p. 3).



Com base nessa compreensão, a referida resolução busca garantir uma carga horária mínima de 120 horas de formação aos profissionais da educação da rede estadual de ensino. A ampliação da carga horária de 40 horas, conforme disposto na Política de Formação Continuada (Santa Catarina, 2012), para 120 horas pela Resolução n.º 62/2018 (Santa Catarina, 2018) representa um avanço significativo, pois oferece aos professores mais oportunidades de formação. No entanto, apesar de ser considerada indispensável aos docentes que desejam exercer sua profissão no estado de Santa Catarina, reconhecendo que ela decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos docentes, não se observam correlações com tal perspectiva, visto que a formação não considera os diferentes ciclos de vida profissional, bem como estabelece uma capacitação mínima dividida em blocos ou conjuntos de conhecimentos que devem ser contemplados nesses processos.

Destaca-se, ainda, em relação à Resolução n.º 62/2018 que a formação continuada está pautada numa perspectiva teórico-prática por meio de diferentes modalidades de formação. A articulação entre a teoria e a prática alocada na resolução é relevante, uma vez que pode potencializar, além do processo reflexivo sobre a prática pedagógica dos professores, o processo de ressignificação desta, possibilitando-lhes se apropriarem de conhecimentos e saberes com e a partir da socialização, partilha e construção de estratégias pedagógicas emergentes da sua atuação profissional.

Ao fixar normas para a realização da formação continuada de professores, a Resolução n.º 62/2018 parece distanciar-se do diálogo com as demandas e necessidades dos professores e do contexto escolar, assumindo um papel disciplinador e determinante de como o processo deve ser feito. Em linhas gerais, percebe-se um alinhamento aos interesses de quem propõe a formação continuada, o que pode contribuir para o engessamento das ações formativas, criando, de certo modo, barreiras entre as expectativas e a realidade. Em decorrência disso, infere-se que a proposição e a realização dos processos formativos assumem um papel de capacitação, instrumentalização e atualização, atendendo aos interesses da SED/

SC, pois não se observou abertura para acolher as demandas de professores e da escola.

Diante disso, a Portaria n.º 901/2024 (Santa Catarina, 2024) abre espaço para acolher questões mais próximas à realidade das escolas ao regulamentar a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e de Formação de Professores e Gestores nas Coordenadorias Regionais de Educação e a formação dos profissionais da educação básica e profissional das unidades escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Esse núcleo tem por finalidade

Art. 1.º Articular e desenvolver o acompanhamento pedagógico e processos de formação continuada junto às equipes pedagógicas, gestores e docentes da educação básica e profissional das unidades escolares situadas na jurisdição de cada Coordenadoria Regional de Educação, considerando as diferentes modalidades da Educação Básica e Profissional (Santa Catarina, 2024, p. 10).

A Portaria n.º 901/2024 traz diretrizes para a constituição do núcleo, atribuições dos segmentos envolvidos nas ações realizadas e o quadro de distribuição e os critérios para designação para atuar nos núcleos de formação. Embora contemple a formação continuada como ação a ser desenvolvida pelos núcleos, nomeadamente não é possível identificar quais são efetivamente as ações e principalmente em que e quais condições são oferecidas para que os núcleos possam realizá-las. Percebe-se a preocupação em delinear a constituição desses núcleos atribuindo-lhes funções, mas não se explicitam as condições asseguradas para serem desenvolvidas as ações propostas.

Além disso, é possível observar a hierarquização em relação às atribuições de cada segmento envolvido, o que pode caracterizar pouca autonomia e protagonismo dos núcleos. Outro fator importante refere-se ao disposto no artigo 8.º, que determina: “a oferta da formação deve estar em acordo com cumprimento dos dias letivos, obedecendo ao calendário escolar” (Santa Catarina,



2024, p. 10). Sobre isso convém apontar que, apesar de a portaria instituir os núcleos, delegando atribuições e funções a eles e aos seus formadores, ela acaba por limitar a sua atuação, impondo o cumprimento do calendário escolar. Ou seja, ao mesmo tempo em que se propõe desenvolver processos formativos desde núcleos de acompanhamento pedagógico e formação, estes acabam reféns do calendário escolar, constituindo um fator limitante para a sua atuação, haja vista que não é assegurado o direito de participação dos professores em dias em que ele tem aula.

Destaca-se que a formação continuada no contexto educacional de Santa Catarina se encontra respaldada sob diferentes perspectivas. Enquanto o PEE enfatiza o aumento quantitativo da titulação dos professores, distanciando-se da consolidação de ela ser um processo reflexivo e articulado com a prática docente, o Decreto n.º 915/2012 a contempla como um processo articulado com o contexto escolar, a ser desenvolvido permanentemente e de forma contextualizada. Por sua vez, a Resolução n.º 62/2018 amplia a definição de formação continuada, mesmo apresentando traços pela adoção de uma lógica instrumental. Já a Portaria n.º 901/2024 pode representar um desdobramento dos documentos anteriores, pois implementa, ainda que com limitações, ações mais próximas com a realidade da escola e dos professores.

Infere-se, dessa forma, que entre tensões, congruências e distintas dimensões e elementos encontrados entre os documentos basilares da formação continuada de professores da rede estadual de ensino todos eles, ao seu modo, contribuem para a conformação da identidade dos processos formativos desenvolvidos pela SED/SC. Logo, os processos formativos podem ser considerados desdobramentos desses dispositivos e, como tal, podem ser percebidos diferentemente, aproximando-se ou distanciando-se das expectativas e necessidades dos professores, gestores e da própria realidade em que se desenvolvem.

Assim, a formação continuada de professores, como processo formativo, constitui eixo estruturante de políticas educacionais, que em linhas gerais visam à melhoria da qualidade da educação pública.

Embora representem o esforço do poder público em garanti-la, o lugar ocupado por ela é revelador de distanciamentos, tensões e concepções que privilegiam o aperfeiçoamento e a atualização, afastando-se de uma abordagem crítica e conectada com o desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, faz sentido e é necessário retomar a centralidade da formação continuada como eixo da valorização docente, entendendo-a como um espaço de problematização, reflexão e fortalecimento da prática docente. Isso implica favorecer a reconstrução de saberes com base em processos que consideram não apenas a visão de quem os propõe, como também a realidade e o cotidiano escolar. Isso posto, as políticas públicas precisam considerá-la em sua totalidade e nas múltiplas possibilidades de aprendizagem, superando a concepção de ação acessória, de modo a assumi-la como uma dimensão orgânica da gestão educacional, rompendo com os paradigmas tecnicistas, acolhendo um olhar emancipador, capaz de mobilizar os docentes para que coletivamente promovam transformações na realidade em que se inserem.

Feita a compreensão da política de formação continuada de professores do estado de Santa Catarina e seus documentos normativos e orientativos, situa-se a necessidade de identificar como essas políticas se desdobram efetivamente em ações formativas. Abre-se, diante disso, espaço para refletir sobre as percepções e experiências dos professores, gestores e secretários de educação que colaboraram com a presente pesquisa, na perspectiva da efetivação e do significado desses processos formativos.

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO: ENTRE A DESCONTINUIDADE E A INVISIBILIDADE

Compreendendo que as políticas públicas e educacionais contribuem de forma significativa para a definição da identidade das ações de formação continuada, é relevante identificar e fazer conexões entre tais políticas e os desdobramentos que elas promovem na



proposição e no desenvolvimento dos processos formativos. Ao situar a formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina no contexto das políticas públicas e seus ordenamentos, analisamos aspectos organizacionais, estruturais e temáticos dos processos formativos implementados pela SED/SC.

Para tanto, consideramos o recorte temporal entre 2012 e 2023 justamente por contemplar a temporalidade após a aprovação da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas do estado (Santa Catarina, 2012) e legislações posteriores. Recorremos à análise documental, utilizando os registros encontrados no livro de controle dos projetos e programas de formação continuada desenvolvidos pela SED/SC, disponível no órgão central dessa secretaria.

Com a organização e sistematização dos dados, identificaram-se 391 registros de processos/programas de formação continuada feitos e certificados pela SED/SC no decorrer do período analisado. Observou-se um crescimento quantitativo ao longo dos anos de ações realizadas. Acerca disso, é possível destacar que o aumento das ações pode estar relacionado ao disposto na Resolução n.º 62/2018 (Santa Catarina, 2018), que ampliou a oferta e realização de 40 horas de formação continuada aos professores para 120 horas.

A oferta e a realização dos processos/programas de formação continuada foram organizadas por diferentes gerências que compõem a estrutura organizacional da SED/SC, sobressaindo, contudo, as ações propostas pela Diretoria de Ensino. Ressalta-se que essas gerências estão subordinadas ao organograma da SED.

Ao analisar os registros dos processos formativos, foi possível identificar a proposição e o desenvolvimento de ações com diferentes cargas horárias, destacando-se majoritariamente aquelas com até 16 horas, seguidas por processos formativos com 20 horas, 24 horas e 40 horas, respectivamente. Essas cargas horárias correspondem, sobretudo, a ações concentradas nos períodos de início do ano letivo (antes das aulas) e durante o recesso escolar de julho.

Acerca da carga horária dos cursos de formação continuada, convém destacar que pesquisas como as de Moriconi (2017) e Leonel

(2015) indicam que ações com maior duração têm apresentado mais contribuições e também a preferência dos professores, mas são desafios enfrentados pelas secretarias de educação, que encontram limitações estruturais, financeiras e de espaço e tempo para sua efetivação (Davis *et al.*, 2011; 2012). A despeito de se reconhecer que ações com mais carga horária sejam mais apropriadas para fortalecer o desenvolvimento profissional docente, Moriconi (2017, p. 38) afirma que

[...] geralmente os autores não definem explicitamente o que seria considerado ideal ou adequado em termos da duração nem da frequência e da intensidade de contato entre participantes e formadores – outros dois aspectos indicados como relevantes nessa literatura. O que os estudos parecem ter em comum, como ponto de partida, é uma definição do que *não* seria uma duração adequada: eventos de um dia, ocorridos de forma esporádica e isolada entre eles.

Inclui-se nesse debate a continuidade ou descontinuidade dos processos de formação continuada, compreendida aqui para além das etapas de sua realização, acolhendo assim a perspectiva da retomada dos temas, das abordagens efetuadas, contextualizando-os com a realidade do cotidiano escolar. Esse movimento é pertinente e amplia-se à medida que as ações feitas são avaliadas, reavaliadas e potencializadas, retomando questões que merecem ser aprofundadas e ampliadas com os processos formativos, favorecendo assim a aprendizagem dos professores e o seu desenvolvimento profissional.

Acerca disso, é possível destacar, com base nos dados analisados, que os processos formativos não têm uma continuidade em seu desenvolvimento. Isso pode ser explicado pelos variados temas e abordagens em diferentes momentos de formação. Ou seja, a cada etapa de formação são contemplados diferentes temas, sem que haja retomada de questões já abordadas. Além disso, não foram identificadas conexões entre esses momentos, sendo possível inferir que os processos formativos são ações pontuais, que se desenvolvem



com finalidades distintas, buscando fornecer subsídios para os professores se atualizarem e se capacitarem para determinadas ações a serem executadas.

Tal constatação também é abordada por Gatti *et al.* (2019). Os autores ampliam as discussões sublinhando que, de modo geral no Brasil, a descontinuidade dos processos formativos se complexifica à medida que eles não levam em conta as etapas da vida dos professores. Em vista disso, é possível destacar que os processos formativos realizados pela SED/SC, entre 2012 e 2023, seguem a lógica uniformizadora, sendo ofertados de maneira indistinta a todos os profissionais da rede, sem contemplar as especificidades contextuais, as diversas necessidades formativas e os estágios da carreira docente.

Ao desenvolver processos formativos nessa perspectiva, negligenciam-se a escuta e os interesses dos professores, reproduzindo formatos padronizados e desconsiderando as singularidades do contexto escolar. Essa abordagem limita o potencial espaço de construção e reconstrução das práticas pedagógicas dos professores. Tal constatação diverge das contribuições da literatura científica, que defende uma formação continuada ao longo da vida profissional, articulada às diferentes etapas de vida, levando em conta ainda os saberes e o conhecimento profissional dos professores. Essa formação deve ocorrer de maneira interconectada com o cotidiano escolar e a profissionalização docente (Nóvoa, 1991; 2009; 2012; 2017; 2022; 2023; Imbernón, 2010; 2011; 2016; Tardif, 2014).

Isso se complexifica à medida que analisamos a natureza da realização dos programas/projetos de formação, visto que as estratégias utilizadas podem ser entendidas como fatores interferentes tanto na apropriação e assimilação do conhecimento e temas abordados quanto na receptividade por parte dos professores e nos desdobramentos desses processos na sua prática pedagógica. No período em estudo, observou-se que predominantemente os processos formativos ocorreram de forma presencial. Contudo também foram identificadas ações nas modalidades a distância,

híbrida e, sobretudo, um crescimento significativo das formações *on-line*.

A dinâmica com que os processos formativos foram realizados modificou-se ao longo da temporalidade analisada, impactada, sobretudo, pela pandemia de covid-19. As restrições sanitárias impostas naquele contexto exigiram a migração das formações para o ambiente virtual. Identificamos que preponderantemente as ações dessa natureza se avolumaram a partir do ano de 2020, justamente no período da pandemia. Ao que indicam os dados averiguados, esse modelo de formação manteve-se recorrente, mas em menor proporção após o período de isolamento e com o retorno da presencialidade das ações escolares, o que indica a tendência do uso desse recurso para a formação de professores.

Adicionalmente, os dados revelam que a ampliação da oferta de formações *on-line* resultou em maior participação dos professores. Tal realidade difere das constatações de Davis *et al.* (2011; 2012), que, ao examinarem as modalidades e a natureza de processos formativos em alguns estados brasileiros, destacaram a predominância das ações em modo presencial, muito embora já tenha sido sinalizada por Gatti e Barreto (2009) essa tendência para o contexto educacional brasileiro.

Com base nos registros encontrados, ressalta-se que o aumento significativo de participantes nos processos formativos dessa natureza pode ter sido favorecido especialmente pelo acesso aos cursos sem precisar haver o deslocamento dos professores, bem como pela facilidade e flexibilidade das ações proporcionadas pelo modelo. Além disso, podem-se destacar como preponderantes os temas abordados sobretudo no período da pandemia de covid-19, focados em instrumentalizar os professores para o uso dos recursos tecnológicos e as possibilidades de potencializar a sua prática pedagógica diante do cenário que se apresentava. Também é possível relacionar o crescimento no número de ações formativas à necessidade de cumprimento das metas estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina (2015), que preveem a



ampliação da oferta de formação continuada aos professores da rede pública estadual.

Nesse contexto, a formação continuada de professores assumiu uma identidade mais instrumental, de caráter técnico, voltada para a atualização e capacitação docente diante das exigências do ensino remoto. Os processos formativos concentraram-se, sobretudo, na instrumentalização dos professores para o uso de dispositivos e artefatos tecnológicos capazes de mediar e dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Essas características parecem ser dissonantes das contribuições teóricas sobre formação continuada que advogam que ela deve favorecer a reflexão sobre a prática dos professores, ampliando com base nesta as possibilidades de intervenção, como também da sua própria constituição, não sendo reduzida a momentos de capacitação, atualização para o desenvolvimento de determinadas ações (Alvarado-Prada, 1997; Candau, 1996; Marin, 2019).

Contextualizando os processos formativos realizados durante o período analisado, nota-se uma aproximação com os modelos e abordagens de formação continuada baseados no déficit, por considerar os conhecimentos dos professores insuficientes para acompanhar as mudanças e necessidades apresentadas, e no modelo da resolução de problemas, levando em conta as demandas emergentes (Éraut, 1985). Além disso, identificam-se traços do modelo centrado na aquisição como uma ação preparatória à atividade profissional, mediante processos organizados e dinamizados pelo formador e pelo proponente dessas ações (Ferry, 1988).

Apesar disso, convém reconhecer que, diante da imprevisibilidade, das incertezas, e da eminente necessidade de dar sequência ao processo educativo, as oportunidades oferecidas aos professores foram essenciais para que essa ação ocorresse conforme os limites e as possibilidades daquele momento histórico. Contudo há de se considerar que a formação continuada com essas características precisa ser repensada e potencializada numa perspectiva alargadora das condições de trabalho dos professores, da sua constituição profissional e respaldada pelas contribuições

do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2023), retomando o desenvolvimento de processos formativos presenciais, interacionais, dialógicos capazes de promover a interação entre os pares de forma mais dinâmica, humana e, sobretudo, sensível à troca de experiências.

Observa-se, assim, a necessidade de repensar os processos de formação continuada, considerando que “[...] no cenário atual predominam as formações de caráter clássico, realizadas mediante oferta de modalidades tradicionais (cursos, oficinas, palestras, etc.) que frequentemente visam atender aos interesses e necessidades do sistema educativo” (Ferreira; Santos, 2016, p. 5). Nessa lógica, os processos formativos precisam desenvolver-se para além dos interesses do sistema de ensino e das questões e desafios pontuais emergentes de determinados períodos, voltando-se às necessidades reais dos professores e às suas trajetórias profissionais. Para tanto, os temas, assuntos e questões abordados precisam estar conectados com o cotidiano da escola e com o ser professor, estabelecendo relações entre a formação e a prática.

Acerca das temáticas abordadas nos processos formativos, identificou-se um espraiamento de questões que foram sendo consideradas na sua realização. O alargamento e a diversidade de temas encontrados nos registros analisados correspondem a uma realidade complexa que contempla inúmeras questões que merecem espaço nas discussões entre e com os professores, além de outros profissionais. Os temas se relacionam e foram agrupados em eixos estruturantes, conforme os objetivos apresentados para a sua realização: i) questões pedagógicas e curriculares – abordando temas como a educação integral, tecnologias educacionais, pedagogia da alternância; Base Nacional Comum Curricular, Currículo Base do Território Catarinense, programa Saberes da Terra; na dimensão ii) administrativa, o foco era na gestão escolar, indicadores educacionais, implantação do Novo Ensino Médio, papel do gestor, gestão democrática, Educacenso; na iii) organizacional, destacam-se o gerenciamento de documentos, ofertas educacionais, educação de jovens e adultos. Esses eixos são uma amostra representativa do



amplo repertório de temas encontrados nos 391 registros das ações feitas pela SED/SC.

Entre os temas também foram encontrados aqueles com maior incidência no conjunto de ações executadas, sobressaindo aqueles pertencentes à dimensão administrativa, sendo recorrentemente realizados por envolver questões sobre indicadores educacionais. Por sua vez, os temas relacionados à dimensão pedagógica e curricular tiveram maior aproximação com os movimentos envolvidos com a reorganização curricular e o delineamento da sua implantação e fazem conexões com a dimensão organizacional ao pensarem como essas ações são desenvolvidas. Convém destacar, diante da diversidade de temas, o entrecruzamento entre as dimensões, pois os subtemas e as intencionalidades a eles associados são reveladores de outras interfaces.

Em relação ao amplo conjunto de temas identificados, nota-se que muitos deles estão conectados com as mudanças provocadas no sistema de ensino, estabelecendo nexos com as reorganizações curriculares e o desenvolvimento de ações e projetos da própria Secretaria de Educação em resposta às necessidades do contexto educacional. Essa inter-relação dos temas aproxima-se das perspectivas das mudanças que foram se instituindo ao longo dos anos e, como tal, apresenta-se alinhada às questões mais amplas. Significa dizer que há uma relação entre as ações realizadas e as políticas públicas em curso no período averiguado.

Ainda que haja relações entre as políticas de formação continuada do estado de Santa Catarina e os programas e projetos desenvolvidos, o recorte temporal em questão apontou um aumento quantitativo tanto dos processos formativos quanto do número de participantes. Constatou-se, com base nos dados analisados, um hiato significativo entre o número de professores da rede estadual de ensino com aqueles registrados como participantes dos processos formativos. Esse descompasso deve-se, em grande parte, ao fato de que a SED/SC possui apenas o registro dos cursos realizados e certificados por ela, enquanto as formações oferecidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, a partir dos projetos de

formação encaminhados pela SED e dinamizados nas escolas, não estão contabilizadas nos registros encontrados. Sobre isso destaca-se uma fragilidade acerca não apenas dos registros, como também da falta de uma política efetiva de acompanhamento e avaliação das ações efetivadas.

Outro aspecto relevante identificado nos dados é a priorização, por parte da SED, de formações estruturadas no chamado “modelo cascata” (Gatti; Barreto, 2009), caracterizado por projetos preestabelecidos que foram realizados nas escolas sob responsabilidade da equipe gestora e/ou pedagógica. Apesar de ocorrerem no ambiente escolar, tais formações exigem reflexão crítica quanto à metodologia adotada e também às suas contribuições, intencionalidades e repercussões na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente. Trata-se de ações padronizadas, que desconsideram as especificidades e complexidades das realidades escolares.

É possível inferir pelos registros analisados que as ações da SED/SC são descontínuas, fragmentadas, pontuais e alinhadas aos interesses da entidade de proponente, vinculadas sobremaneira a temas e questões que se interconectam às demandas organizacionais e curriculares. Tais ações geralmente são caracterizadas por processos formativos de pouca carga horária e crescente realização no espaço escolar, adotando diferentes metodologias com base em uma proposta já encaminhada pela entidade promotora. Constatou-se ainda o crescimento de processos formativos, presenciais e híbridos, com crescente utilização da formação *on-line* como recurso para torná-los mais acessíveis. Preponderantemente as ações elaboradas no contexto escolar ficam sob a responsabilidade da equipe gestora e/ou pedagógica para sua dinamização, e o debate e a articulação concentram-se entre os professores de uma mesma escola, restringindo a interação e a socialização com diferentes realidades e pares.

Com base nos registros estudados, ressalta-se a necessidade de a SED/SC ampliar e publicizar, de forma mais transparente e acessível, os projetos e programas de formação continuada realizados



em sua rede, bem como potencializar processos formativos que contemplem as diferentes realidades e os ciclos de vida dos professores, aproximando-se das necessidades que emergem da docência.

Dessa forma, a análise da política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina e dos processos formativos por ela ofertados revela um cenário marcado por tensões entre as prescrições normativas e a consolidação prática de suas ações. No âmbito das políticas públicas, observa-se que o Decreto n.º 915/2012 apresenta um aporte teórico amplo, articulado com o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica, enquanto os documentos posteriores estabelecem ações prescritivas e organizacionais, em que se enfatiza a formação como instrumento de capacitação técnica e melhoria dos índices educacionais, deslocando a formação de uma dimensão emancipatória, crítica e reflexiva para uma lógica instrumental. Por sua vez, as ações formativas, apesar do crescimento quantitativo, caracterizam-se por processos fragmentados e distantes das necessidades dos professores e da escola, reproduzindo práticas formativas padronizadas.

Por fim, constatam-se, portanto, desconexões significativas entre os princípios orientadores das políticas de formação continuada e os processos formativos realizados, o que evidencia um distanciamento entre o discurso da valorização docente e a prática formativa, além de silenciamentos acerca de temas caros às especificidades dos diferentes componentes curriculares, em detrimento de abordagens e questões gerais ao cotidiano escolar.

Dessa forma, para que a formação continuada cumpra seu papel de eixo estruturante da profissionalização e do desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário romper com a lógica tecnicista, de atualização e capacitação ainda predominante. É preciso avançar na construção de espaços formativos que valorizem a reflexão crítica, a socialização de saberes e o fortalecimento da identidade profissional. Para tanto, a revisão das práticas de formação deve considerar a articulação entre as políticas educacionais e os contextos de atuação docente, constituindo-se como horizonte promissor

para a construção de uma formação continuada mais significativa, contextualizada e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca da política de formação continuada de professores considerando os dispositivos legais e normativos e os processos formativos no contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina revela um panorama complexo. Tal cenário é marcado por avanços normativos, tensões, práticas desconexas entre o que prescrevem as políticas e o que efetivamente se faz. O recorte temporal de 2012 a 2023 reflete a instituição da política de formação continuada e a produção de normativas correlatas que resultaram em ações concretas, contudo sua consolidação e efetivação ainda se apresentam como desafios persistentes.

A formação continuada, como política pública, é instituída pelo Decreto n.º 915/2012 (Santa Catarina, 2012) como um marco normativo que articula a teoria e a prática, reconhecendo-a como direito dos profissionais de educação e contemplando múltiplas dimensões da profissionalidade docente. Por sua vez, o PEE (Santa Catarina, 2015) define a formação continuada com base em metas e estratégias voltadas para o aumento da titulação dos professores, priorizando a pós-graduação em detrimento de uma abordagem formativa mais integrada à prática pedagógica.

Ao fixar normas para a formação continuada, ampliando a carga horária e reconhecendo as dimensões coletivas e organizacionais no processo formativo, a Resolução n.º 62/2018 (Santa Catarina, 2018) busca dar maior organicidade às ações a serem desenvolvidas. No entanto a sua implementação revela limitações, como a padronização das ações a serem ofertadas, não considerando as diferentes realidades, distanciando-se da escuta dos professores, o que diminui as possibilidades da ressignificação da prática pedagógica e mesmo do desenvolvimento profissional. A Portaria n.º 901/2024 (Santa Catarina, 2024), por sua vez, revela uma tentativa de aproximação



com o contexto escolar, ao normatizar ações e delegar atribuições aos segmentos envolvidos. Porém o disposto na resolução apresenta limitações estruturais, a hierarquização das funções e a subordinação ao calendário escolar, que acabam comprometendo a autonomia e o potencial transformador dos processos formativos.

A análise dos processos formativos realizados pela SED/SC evidenciou ao longo da temporalidade analisada a ampliação quantitativa de ações. Todavia o aumento caracterizou-se por ações pontuais, fragmentadas e com baixa carga horária, o que favorece considerar que estas não estabelecem vínculos consistentes com as demandas formativas. Constatou-se que foram impulsionadas as ações no formato *on-line*, ampliando e, em certa medida, democratizando o acesso dos professores a elas. Apesar disso, identificou-se que essas ações reforçaram práticas formativas instrumentais, com foco na atualização técnica dos professores para implantação de ações e no processo de implantação da reorganização curricular em curso na temporalidade analisada.

Observou-se, ainda, a predominância de temas administrativos, organizacionais e da reorganização curricular em detrimento das dimensões pedagógicas. Sublinha-se, dessa forma, que os processos formativos estão alinhados aos interesses da gestão educacional, distanciando-se das perspectivas pedagógicas, reflexivas e críticas da profissão docente. Além disso, destaca-se que os processos formativos possuem abordagens generalistas, ou seja, contemplam temas comuns ao cotidiano escolar e ao processo educativo, sem considerar os ciclos de vida e as demandas dos professores, das escolas, das especificidades do componente curricular e suas intersecções com a prática pedagógica.

Nesse contexto, a formação continuada na rede estadual de ensino de Santa Catarina, na temporalidade analisada, embora respaldada por dispositivos legais e normativos, está tensionada entre o atendimento às necessidades e aos interesses do órgão proponente e a promoção do desenvolvimento profissional docente. Isso se complexifica à medida que se observa a inexistência de ações de acompanhamento e avaliação dos processos formativos,

configurando-se em uma fragilidade que dificulta a identificação das contribuições e dos desdobramentos efetivos na prática pedagógica dos professores e, por conseguinte, na melhoria e qualidade de ensino.

Com base nas análises feitas, reforçadas pelas evidentes desconexões e desencontros entre a política de formação e os processos realizados, aponta-se a necessidade de repensar os modelos de formação adotados, superando a lógica das abordagens no déficit, na resolução de problemas pontuais, ou ainda nos interesses exclusivos da administração. É preciso apostar em processos formativos contínuos, colaborativos, críticos, reflexivos e articulados com as diferentes realidades, ciclos de vida dos professores e suas necessidades. Para isso, as políticas públicas de formação devem se desvencilhar das concepções tecnicista e instrumentalizadora, assumindo uma perspectiva emancipadora, que reconheça os professores como sujeitos ativos de sua formação, a fim de proporcionar espaço e tempo de reflexão sobre sua constituição profissional, seus conhecimentos, sua identidade profissional e a sua profissionalidade, acolhendo nessas dimensões a valorização profissional e as condições de trabalho como fatores articulados com a sua formação.

Diante do exposto, consideramos que, para que a formação cumpra sua função de eixo estruturante da profissionalização docente, articulada com as contribuições legais e normativas, é urgente que ela estabeleça nexos com o cotidiano escolar e reconheça os saberes e as necessidades dos professores, valorizando a sua prática pedagógica e os desafios da docência como espaço legítimo de formação. Organizacional e estruturalmente, revela-se necessário que a SED/SC promova e potencialize esses espaços com a escuta ativa dos professores, levando em conta as diferentes trajetórias profissionais, e passe a considerá-la parte integrante do desenvolvimento profissional docente, e não como um dispositivo a serviço da melhoria de índices educacionais. A construção de um plano estratégico de formação continuada, que incorpore temas e abordagens ainda negligenciados e que visibilize as ações já



realizadas, é um passo essencial no processo de enfrentamento às ações que se reproduzem como de forma naturalizada, prescrevendo o disposto nas políticas públicas.

Esse processo pode ser favorecido e maximizado com a elaboração de estratégias formativas integradoras, reflexivas e dialógicas, superando o modelo cascata e de formação prescritiva observado. Por fim, sugere-se que os princípios estabelecidos nos documentos normativos sejam efetivamente consolidados como política pública, possibilitando ações contextualizadas, voltadas ao fortalecimento do desenvolvimento profissional docente e à transformação da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 24 jun. 2025.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFScar, 1996.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ÉRAUT, M. Inservice teacher education. *In*: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (org.). **The international encyclopedia of education**. v. V. Oxford: Pergamon, 1985.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233149409.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1988.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

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



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

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LEONEL, A. A. **Formação continuada de professores de física em exercício na rede pública estadual de Santa Catarina**: lançando um novo olhar sobre a prática. 411 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. Recurso eletrônico.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340>. Acesso em: 27 jan. 2025.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectiva. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 9, v. 18, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 29 jan. 2025.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 29 jan. 2025.

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

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: [s.l.], 1993. (Ciências da educação).

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC n.º 62, 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. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/educacao-de-jovens-e-adultos/resolucoes-11/1584-resolucao-2018-062-cee-sc/file>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto n.º 915, de 9 de abril de 2012**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do estado. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/000915-005-0-2012-002.htm>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTA CATARINA. **Portaria n.º 901, de 11 de abril de 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. Florianópolis, 2024.

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



Formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina: o que dizem os(as) professores(as)

Camila Werner Saldanha Gonçalves Fetter
Márcia de Souza Hobold



CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA

Este capítulo apresenta dados da pesquisa de mestrado intitulada *Professores/as dos componentes curriculares eletivos do Novo Ensino Médio: um olhar para a formação continuada da rede estadual de ensino de Santa Catarina*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Prática de Ensino (Foppe) (<https://foppe.ufsc.br/>) e ao projeto de pesquisa Didática e Formação de Professores (Didafor/UFSC).

Como ponto de partida para a investigação, considerou-se a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), aprovada em fevereiro de 2017, incorporada ao discurso de necessidade de flexibilização, minimizando as especificidades de cada área do conhecimento, fragmentando e aligeirando a formação dos jovens, transformando-se em instrumento de perpetuação das desigualdades educacionais e sociais (Martini, 2021). O capítulo aqui apresentado tem como objetivo central dialogar acerca da formação continuada e sua contribuição (ou não), oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), para as práticas de ensino de docentes que lecionam os componentes curriculares eletivos (CCEs) do Novo Ensino Médio (NEM).

Para estruturação e direcionamento da pesquisa, elaborou-se a seguinte pergunta de investigação: “Em que medida as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio dialogam com as satisfações e/ou insatisfações dos profissionais no exercício da docência nessa etapa da educação básica?”.

Por se tratar de um eixo educacional recente, com foco na formação continuada, esta investigação indicou as contribuições e os desafios da formação continuada dos(as) professores(as) dos CCEs do Novo Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação (IEE), possibilitando discussões sobre a temática investigada e qualificação para as políticas formativas, mediante os dados obtidos, além de fazer com que outras instituições de ensino ampliem seu olhar para a formação continuada.

Para desenvolver o trabalho, a pesquisa está delineada em um percurso investigativo de abordagem qualitativa, com base em discussões de autores como Bogdan e Biklen (1994), com coleta de dados por meio de questionário respondido por 13 professores(as) concursados(as) e efetivos(as), que atuam no ensino médio do IEE, em Florianópolis (SC). Os dados produzidos foram analisados sob a ótica da análise de conteúdo de Franco (2018) e relacionados ao referencial teórico da pesquisa. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Romanowski (2012), Romanowski e Schotten (2020), Romanowski e Pupo (2022), Nóvoa (2002; 2009; 2017; 2022) e Imbernón (2010).

Assim, a síntese deste estudo está organizada da seguinte maneira: inicialmente as considerações iniciais da pesquisa; na sequência, trata-se da formação continuada dos(as) professores(as); o percurso metodológico; em seguida, expõem-se alguns dados da investigação realizada e as percepções dos(as) professores(as); e, por fim, algumas considerações finais acerca das discussões trazidas.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): UMA TRAJETÓRIA POLIVALENTE

A formação continuada dos(as) professores(as) tem sido entendida como um dos pilares fundamentais do exercício da docência e da sua permanência na profissão, debate que há bastante tempo vem ocupando a centralidade no campo das discussões sobre educação e política educacional.

As políticas educacionais de formação docente (tanto a formação inicial quanto a continuada), por meio de ações governamentais, infelizmente têm se concentrado em uma discussão sobre a forma como as práticas pedagógicas devem ocorrer nas escolas. Mais aproximada de uma racionalidade prática, a formação continuada vem se tornando um espaço em que essas ações são desenvolvidas, para que os(as) professores(as) as “multipliquem” no interior das escolas, mediante a adoção de metodologias padronizadas, que normatizam o que os(as) docentes devem fazer, distanciando-se de uma perspectiva de desenvolvimento de uma práxis docente que vise à autonomia e considere a realidade contextual das escolas e a dos(as) estudantes.

Atualmente, a profissão docente está seriamente caracterizada por incertezas, dilemas, conflitos e instabilidade. Muitos(as) professores(as) trabalham em condições precárias, sem acesso a tecnologias digitais, tampouco laboratórios ou bibliotecas, com salas de aula cheias de infiltrações e mal ventiladas, ou seja, sem as condições objetivas para o desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, enfrentam questões salariais que se caracterizam em desrespeito e desconsideração para com os profissionais da educação.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão,

níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva (Imbernón, 2010, p. 77-78).

De acordo com o autor, no espaço da formação continuada devem prevalecer o encontro, a reflexão com os(as) colegas, com o estabelecimento não apenas de uma relação educativa, como também de vínculos afetivos, para que se desenvolvam a autoestima docente e as boas condições, objetivas e subjetivas, para que os(as) professores(as) realizem seu trabalho na perspectiva da práxis¹.

A formação continuada dos(as) professores(as) desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação (Körbes *et al.*, 2022), além de ajudá-los(as) a atualizarem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, pois, quando estão atualizados(as), se sentem mais seguros(as) para incorporar novas abordagens, estratégias e tecnologias em suas aulas, bem como preparar os(as) estudantes para o desvelamento da compreensão do mundo e da realidade em que vivem, para os desafios da contemporaneidade.

Compreende-se que a formação continuada acontece no contexto escolar, porém pode-se sugerir, conforme Nóvoa (2019 *apud* Guessier, 2020, p. 157), “[...] uma reconstrução dos espaços de formação de professores: sejam os espaços das universidades ou as escolas em que os(as) professores(as) trabalham, ‘lugar de formação é o lugar da profissão’”, ou seja, na defesa de que os(as) professores(as) tenham a liberdade para escolher em que locais e com quais temas a formação continuada deve acontecer.

Nessa engrenagem do desenvolvimento docente, a formação continuada, como lugar de fala e de desenvolvimento do(a) professor(a), fortalece o aprimoramento da comunicação, a resolução de conflitos, a importância da colaboração entre os pares, a troca de saberes, enfim, um espaço de diálogo e criatividade em que o(a)

¹ De acordo com Cordeiro da Silva (2018), a formação de professores deve superar modelos baseados na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, avançando para uma epistemologia da práxis. Tal abordagem propõe uma formação que integra teoria e prática de maneira indissociável, permitindo que o professor compreenda e atue nas dimensões técnica, estética, política e didática da educação.



docente se sinta acolhido(a) e encorajado(a) a seguir em frente para compartilhar boas práticas com a comunidade educacional (Souza, 2022).

Os conceitos sobre formação continuada de professores(as) foram discutidos nesta pesquisa por autores(as) e pesquisadores(as) na área da educação, conhecidos(as) por suas contribuições para o campo de formação docente. Para Romanowski e Schotten (2020, p. 721-723),

o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e da gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância. Ressaltamos a necessária ênfase na prática dos professores e seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação.

Romanowski (2012) também aponta para a importância de um olhar cuidadoso em relação aos(as) professores(as) iniciantes, que deveriam ser mais bem assistidos(as) pelos programas de formação continuada e pelas redes de ensino, pois, nesse período da docência, muitos(as) acabam desistindo, por não conseguirem lidar com o processo inicial de se tornar professor(a).

Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente (Romanowski, 2012, p. 131).

Além dos problemas que envolvem a prática docente, a autora chama a atenção para a importância de considerar todos os elementos sociais e pedagógicos que compõem a atuação do docente. Não se deve culpabilizar o(a) professor(a), muito menos pensar que a formação continuada pode dar conta de todos os

problemas educacionais. “Essas circunstâncias estão colocadas nas políticas neoliberais, apesar de todas as mazelas existentes, como se a educação dependesse somente das competências dos docentes” (Romanowski; Pupo, 2022, p. 359-361).

Ao nos reportarmos à concepção de Nóvoa (2022, p. 38), ressaltamos o seguinte:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parternariado entre todos os actores implicados no processo da formação contínua.

O autor aborda a formação continuada de professores como um processo essencial para o desenvolvimento e a melhoria da prática pedagógica. No entendimento de Nóvoa (1999), a formação continuada refere-se a um processo de aprendizado e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da carreira de um professor. Envolve a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e competências, bem como a reflexão sobre a prática docente e a adaptação às mudanças no campo da educação. E essa formação não se limita apenas a cursos formais, uma vez que inclui também a interação com os(as) colegas, a participação em comunidades de prática e a pesquisa.

Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico (Nóvoa, 2002, p. 71).



Nóvoa (2002) enfatiza a importância da formação continuada para o desenvolvimento dos(as) professores(as), no sentido de contribuir para aprender a lidar com os desafios da sala de aula, com a diversidade de estudantes, a tecnologia educacional e as mudanças nas abordagens pedagógicas. O autor acredita que os(as) professores(as) aprendem ao longo da vida, buscando constantemente aprimorar sua prática, para proporcionar uma educação de qualidade aos(às) estudantes.

Portanto, a formação continuada, para Nóvoa (2009), é uma troca de experiências, uma partilha de saberes, um processo dinâmico e contínuo que visa melhorar a qualidade do ensino, de modo a capacitar os(as) professores(as) a se adaptarem às demandas em constante mudança do ambiente educacional.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, ressalta que a formação continuada, ou educação permanente, como ele a denominava, era uma parte essencial do processo educacional e de desenvolvimento humano. Segundo Freire (1996, p. 18), “as competências docentes, hoje, demandam um processo continuado/qualificação ou contínua (re)construção”.

De acordo com Freire (1996), a formação continuada não se limita apenas ao ambiente formal da sala de aula, pois é um processo de aprendizado que ocorre ao longo da vida de uma pessoa. Ele acreditava que a educação deveria ser um instrumento de libertação e transformação social, processo em que a formação continuada desempenha um papel fundamental.

O autor enfatiza a importância do diálogo e da comunicação aberta como meios de aprendizado e construção de conhecimento. Assim, incentivava os(as) educadores(as) e estudantes a se engajarem em diálogos críticos e reflexivos. Também defende a “ideia de conscientização, por meio da qual as pessoas deveriam ser levadas a refletir sobre sua realidade social e política, desenvolvendo uma compreensão crítica do mundo ao seu redor” (Freire, 1967, p. 20-21).

No cenário educacional, embora não seja caráter obrigatório, a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Deve ser entendida como um processo contínuo e prolongado da vida

profissional do docente, a fim de que possa se qualificar e melhorar sua prática.

Desse modo, podemos afirmar que a formação docente acontece em um continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho; prossegue ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, e na continuidade de estudos em cursos, programas e projetos (Romanowski, 2012, p. 128).

Em decorrência das vivências nas formações continuadas da rede, é perceptível a importância da realização do levantamento das necessidades formativas dos(as) professores(as). É preciso ouvir os(as) docentes, para que possam avaliar e indicar suas necessidades formativas para o processo de formação continuada oferecido pela SED/SC.

Por se tratar de uma temática educacional recente – a formação continuada dos CCEs do NEM –, esta pesquisa indicou as contribuições e os desafios da formação continuada dos(as) professores(as) dos CCEs do Novo Ensino Médio do IEE, possibilitando discussões sobre a temática investigada e qualificação para as políticas formativas, mediante os dados obtidos, além de fazer com que outras instituições de ensino ampliem seu olhar para a formação continuada.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa constituiu-se pelos indicadores da abordagem qualitativa, ou seja, fundamenta-se nas cinco características apontadas por Bogdan e Biklen (1994): i) fonte direta de dados é o ambiente natural; ii) descrição dos dados; iii) interesse maior é o processo do que os resultados; iv) análise indutiva; e v)



relevância do significado dos dados. Quanto à análise de dados, escolheu-se a análise de conteúdo, discutida à luz de Franco (2018).

Optou-se por coletar dados por meio de um questionário que se relacionasse com os objetivos traçados. Coelho, Souza e Albuquerque (2020) afirmam que coletar dados por meio de métodos técnico-científicos é o pressuposto principal de um questionário que garanta a acurácia e a precisão na verificação dos objetivos investigados.

O questionário² aplicado aos(as) professores(as) do IEE foi elaborado com 22 perguntas, em parte abertas e em parte fechadas.

As informações foram coletadas diretamente pela plataforma *on-line*, a fim de assegurar o anonimato, a impessoalidade e a objetividade. Sua elaboração apontou um conjunto de perguntas, questões ou itens padronizados e predefinidos, visando mensurar características, atributos, processos e fenômenos em análise, considerando que esses parâmetros validam e dão consistência aos fatos observados (Pasquali, 1996).

A pesquisa envolveu 13 professores(as) do ensino médio do IEE. As respostas dos(as) docentes foram tratadas por meio da ferramenta de plotagem de gráficos da plataforma Google Data Studios e, subsequentemente, discutidas após muitas leituras. No intuito de garantir confiabilidade e validade à pesquisa, basearam-se as interpretações nos dados obtidos por meio das vozes dos(as) professores(as). Esses dados foram confrontados com os documentos nacionais e estaduais, bem como submetidos à análise de conteúdo, que, segundo Franco (2018, p. 27), é uma abordagem metodológica

² De início, contatou-se a Direção Geral da IEE, a fim de solicitar autorização para a pesquisa, requisito indispensável para a aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisas com seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP/UFSC) e posterior registro do projeto na Plataforma Brasil. A aprovação ocorreu após o primeiro e único envio ao Comitê de Ética, com o Parecer n.º 5.914.871 e CAAE: 666329221.0000.0121, em 28 de fevereiro de 2023. Para obter dados para a pesquisa sobre a rede estadual de educação, foi necessário abrir um processo, via departamento de Recursos Humanos da escola, no sistema da SED/SC, a fim de regulamentar e autorizar a pesquisa na rede estadual de ensino. Anteriormente à aplicação do questionário, realizou-se um pré-teste (para validação e aprimoramento do instrumento de coleta de dados) com os(as) professores(as) dessa mesma escola, que se propuseram a responder à primeira versão do questionário, para que fossem feitos os ajustes necessários.

crítica e dinâmica da linguagem, pois reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

No início do estudo, efetuou-se um levantamento de pesquisas correlatas ao objeto que se pretendia investigar, neste caso, “formação continuada de professores(as) dos componentes curriculares eletivos do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina” e utilizou-se do método de pesquisa “estado da questão”. Conforme Therrien e Therrien (2004, p. 7), o “estado da questão” pode ser confundido com “estado da arte” ou com revisão bibliográfica. De acordo com os autores, o “estado da questão” é um estudo feito pelo pesquisador para saber “[...] como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência [...]”, ou seja, o “estado da questão” oferece uma visão geral do que é conhecido, desconhecido e debatido sobre um determinado assunto em um dado momento, fornecendo assim um ponto de partida para novas pesquisas e contribuições para o campo.

Para a revisão, consultaram-se bases de dados disponíveis aos pesquisadores brasileiros, escolhidas por serem importantes repositórios de teses e dissertações, tais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como a Base de Dados de Produção Científica Mundial (Elsevier Science) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), no caso dos artigos.

Também foi realizada uma revisão de literatura nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos seguintes eixos temáticos: GT 8 – Formação de Professores e GT 9 – Trabalho e Educação.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, fez-se uma breve análise dos documentos que trazem embasamento teórico e contextual à pesquisa, quais sejam: Caderno 4 do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) – componentes curriculares eletivos (Santa Catarina, 2020), Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (Brasil, 2020).



Com base nos procedimentos metodológicos descritos, acredita-se que a abordagem adotada permitiu alcançar os objetivos propostos na pesquisa, possibilitando uma análise significativa sobre a formação continuada de professores e apresentando os resultados obtidos e suas respectivas interpretações, com o intuito de evidenciar as contribuições e os desafios identificados ao longo do processo investigativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS(AS) PROFESSORES(AS)

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Além de oferecer oportunidades para os(as) professores(as) desenvolverem suas habilidades pessoais e profissionais, aprimora suas habilidades de comunicação, resolução de conflitos, liderança e gestão de sala de aula. Trata-se de um processo evolutivo e continuado, visando à proposição de mudanças na prática pedagógica, haja vista que a atuação do(a) professor(a) interfere na formação dos(as) estudantes.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores(as) é compreendida como um processo, ao qual subjaz o conceito de desenvolvimento profissional e pessoal. Esse processo deve estar orientado a responder aos desafios enfrentados nas diferentes fases da profissão docente (Gatti; Barreto, 2009).

Na mesma direção, Mira e Romanowski (2016, p. 283) apontam: “[...] estudos sobre professores iniciantes, no nosso país, têm evidenciado que os professores se sentem abandonados e com formação e acompanhamento insuficientes”.

Conforme as autoras supracitadas, deve haver um olhar cuidadoso em relação aos programas, ações ou políticas de formação continuada dos(as) docentes. Nóvoa (1992, p. 28) indica que a formação deveria se constituir como “um processo interactivo e dinâmico”. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor(a) é chamado(a)

a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador(a) e de formando(a). O autor volta-se à importância das práticas coletivas para que se pense em formações que promovam a preparação de professores(as) reflexivos(as), que participem como protagonistas da implementação das políticas educativas.

Práticas de formação continuada organizadas em torno de professores(as) individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos(as) professores(as) como transmissores(as) de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1999).

A demanda da sala de aula exige do(a) professor(a) novas respostas, e a formação continuada é uma possibilidade de trazer inovações pedagógicas e mudanças, que incluem a qualificação e a melhoria da prática docente, a fim de promover a formação integral e crítica dos(as) estudantes.

Com a análise das questões respondidas pelos(as) professores(as), percebemos que eles(as) entendem a importância das formações pedagógicas para sua prática em sala de aula, contudo, por outro lado, informam que estas requerem ajustes, os quais poderiam partir da premissa de uma escuta dos(as) professores(as), por parte da gestão escolar e da SED/SC, para que se compreenda a necessidade formativa do corpo docente.

A esse respeito, Magalhães, Brandt e Martini (2021, p. 211-212) salientam:

Assim, é possível destacar a importância de uma formação continuada centrada na práxis educacional, aliada a fatores que contribuam para uma formação docente que supere o pragmatismo pedagógico à medida que se aproximem da autonomia, condicionando o docente para uma emancipação profissional e auxiliando no processo reflexivo das suas atuações dentro de seu contexto singular.



Quando questionados sobre seu conhecimento em relação aos CCEs, a maioria afirmou saber que eles compunham os Itinerários Formativos do currículo e que estavam subdivididos em quatro grupos.

No caso da presente pesquisa, mesmo os(as) professores(as) reconhecendo que participaram das formações pedagógicas, conforme os resultados apresentados, eles(as) não apontaram com clareza se conseguiram se apropriar do conteúdo e das explicações repassadas. Dar início à implantação de uma nova matriz curricular, sem que professores e professoras a compreendam na íntegra, denota pouca preocupação por parte do Estado neoliberal para com a regulação de políticas e a qualidade da educação (Freitas, 2018).

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos. Quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Conforme destaca Nóvoa (2017), não se pode culpabilizar os(as) docentes, visto que a política pública que está sendo implementada constitui uma estratégia de convencimento dos(as) professores(as) e, portanto, gera alguns questionamentos: será que as estratégias utilizadas durante o percurso formativo foram assertivas?

Um dado muito relevante da pesquisa foi sobre os(as) docentes que já haviam lecionado nos CCEs; destes, 85% não haviam escolhido atuar novamente na parte flexível do currículo do NEM.

Questiona-se o porquê desse fato, se ocorreu por falta de afinidade ou por “insegurança” para com os problemas enfrentados durante o processo formativo. Esses problemas foram evidenciados e apontados pelos(as) professores(as) durante a pesquisa, indicando que o esvaziamento do quadro de professores(as) dos CCEs é uma soma de diversos fatores.

Frisa-se que não basta ofertar formação ou um conjunto de formações sequenciais; é preciso garantir a assertividade na condução do processo formativo, para que este venha a promover a ampliação do conhecimento para os(as) professores(as). Assim sendo, Giordan, Hobold e Gabardo (2018) contribuem com a discussão ao explicitarem a perspectiva de que os(as) professores(as) já não são meros executores de instrução e propostas elaboradas por especialistas, mas sim profissionais e intelectuais criativos(as), atores das mudanças em suas práticas e que aprendem com base em seu próprio contexto de ação e de formação.

Compreende-se que os processos de ensino e aprendizagem precisam estar alicerçados na docência reflexiva, a fim de que os(as) professores(as) possam construir ações coletivas que os(as) levem à busca do conhecimento.

Um dos fatores que contribuiriam para uma melhoria da educação é o incentivo e a garantia de espaços e tempos formativos organizados e sistematizados a partir das necessidades e interesses oriundos dos próprios professores, isto é, das necessidades formativas apresentadas pelos sujeitos que as vivenciam (Baptaglin; Rosseto; Bolzan, 2014, p. 416).

Assim como descrevem as autoras, o diálogo entre os(as) professores(as) é fundamental para que se alcance uma formação continuada que não seja marcada pelo gerencialismo. Gerencialismo que vem mundialmente permeando a implementação de políticas educacionais nos processos formativos e que tem colaborado para resultados nefastos, que ignoram as contribuições da literatura educacional a respeito da formação docente (Vieira; Souza, 2023).

A formação ofertada para lecionar os CCEs é resultante de um processo com uma baixa capacidade de associação à prática do cotidiano docente, gerando insegurança, decorrente de uma formação frágil, fragmentada e não participativa.

Os relatos apontados a seguir revelam os anseios dos(as) professores(as) que colaboraram com a pesquisa. Este recorte



temporal/local reafirma o interesse de uma formação continuada com mais aprofundamento, colaborativa e compartilhada entre os pares, ratificando o intento de que o processo de formação continuada se realize COM e NÃO SOBRE os(as) professores(as).

Não tenho informações do atual estágio (P1).

Que seja uma formação com profissionais mais capacitados e ligados às áreas de conhecimento a que estão ligados os CCEs. Que haja mais momentos de avaliação e debate sobre os planejamentos até então realizados pelos professores (P2).

Atualização constante: promover ações de formação contínua para os professores, mantendo-os atualizados sobre as tendências pedagógicas, as metodologias de ensino e as tecnologias educacionais emergentes. Integração teoria-prática: incentivar a integração entre teoria e prática durante a formação pedagógica, oferecendo oportunidades para os professores aplicarem os conhecimentos adquiridos em contextos reais de sala de aula. Abordagem interdisciplinar: fomentar a formação pedagógica com uma abordagem interdisciplinar, incentivando a conexão entre diferentes áreas do conhecimento e promovendo a transversalidade das disciplinas. Inclusão e diversidade: incluir conteúdos relacionados à educação inclusiva e diversidade na formação pedagógica, capacitando os professores para atenderem às necessidades educacionais de todos os alunos de forma equitativa. Uso de tecnologia: integrar o uso de tecnologia educacional na formação pedagógica, capacitando os professores a utilizarem recursos digitais e ferramentas tecnológicas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Metodologias ativas: incorporar metodologias ativas de ensino, como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação na formação pedagógica, incentivando a participação ativa dos professores e estimulando a autonomia dos alunos. Avaliação formativa: orientar os professores sobre estratégias de avaliação formativa, enfatizando a importância de avaliar o progresso dos alunos ao longo do processo educacional e utilizar os resultados para orientar a prática pedagógica. Colaboração e compartilhamento: promover espaços de colaboração e compartilhamento entre os professores, incentivando a troca de experiências, de práticas pedagógicas e de materiais didáticos, por meio de comunidades virtuais,

grupos de estudo e redes de aprendizagem. Prática reflexiva: estimular a prática reflexiva entre os professores, incentivando a análise crítica da própria prática, o autoaperfeiçoamento e a busca constante por novos conhecimentos. Acompanhamento e suporte: oferecer acompanhamento e suporte contínuos aos professores, por meio de mentoria, supervisão pedagógica e feedback construtivo, visando ao desenvolvimento profissional e ao fortalecimento da prática docente. Essas são apenas algumas sugestões para aprimorar a formação pedagógica. É importante adaptar as ações às necessidades específicas da comunidade escolar e considerar a realidade e os recursos disponíveis em cada contexto educacional (P3).

Uma formação para aprender novos conhecimentos, habilitando-se para um contexto cada vez mais exigente, no qual a inovação, a criatividade, a necessidade de mudança e a competitividade são uma constante (P4).

Sou formado em Matemática e Engenharia, logo não tenho conhecimento suficiente para sugerir formação pedagógica (P5).

1. Distribuição democrática do número de aulas semanais entre as áreas de conhecimento. 2. Oferecer estrutura física nas unidades escolares para que as atividades relacionadas às áreas de conhecimento sejam priorizadas de forma igualitária. 3. Ouvir os estudantes e professores que estão em sala de aula e comparar as falas atuais às falas anteriores à implantação efetiva do Novo Ensino Médio (através de registros e pesquisas da época) (P6).

Aprofundamento e troca de conhecimento entre os docentes (P7).

As formações devem ser mais dinâmicas. Se for para fazer uso de uma trilha do conhecimento, a SED/SC deveria preparar um material para a formação dos professores (que acontece a cada semestre) com as possibilidades de como trabalhar aquela trilha, como comunicar os conceitos que os autores das propostas pensaram. Nas eletivas das Ciências da Natureza tem a ementa, mas a forma de trabalhar a quantidade de conceitos propostos para cada disciplina do currículo torna inviável muitas das discussões que ela propõe. E, no final, os professores ficam correndo atrás do tempo, porque são muitos conceitos que acabam sendo discutidos [de modo] extremamente superficial, a nível de ensino fundamental anos finais (P8).



Primeiramente, é preciso ouvir quais são as demandas dos professores e, a partir disso, propor formações que dialoguem com o chão da sala de aula e as propostas teórico-metodológicas da rede (P9).

Encontro com colegas do Novo Ensino Médio de unidades educativas diferentes, para troca de experiências. Valorizar o uso da inteligência artificial e promover intercâmbio cultural entre professores (P10).

Aprofundar efetivamente os assuntos expostos pela formação, e não os apresentar de forma geral (P11).

As falas dos(as) professores(as) reforçam o fato de que, mesmo com a formação continuada voltada para o NEM, permanecem dúvidas em relação à integração entre a teoria e a prática em sala de aula.

Nos comentários da professora P3, identificamos questionamentos potentes, que expressam os anseios e as sugestões de contribuição para a formação continuada.

Os relatos dos(as) professores(as) P6, P8, P9 e P10 também contribuem com sugestões básicas para o aprimoramento e melhoramento da prática do(a) docente em sala de aula, além da importância de serem ouvidos(as), refletindo o desejo da defesa da valorização, das condições de trabalho e de um contexto que privilegie a educação.

Por outro lado, alguns comentários, como os de P2, P7 e P11, questionam a falta de formação aos(às) profissionais envolvidos(as) e a necessidade de aprofundamento nos assuntos trabalhados no momento das formações.

É de comum acordo que a formação continuada de professores(as) é importante, porém precisa ser repensada, reconstruída e conduzida por docentes que atuam em sala de aula, de forma colaborativa.

As propostas de formação continuada, nas narrativas dos(as) professores(as) participantes, atendem melhor às necessidades formativas dos(as) docentes, visto estarem mais próximas da

realidade vivida, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada (Rocha; Carvalhêdo, 2022).

Os relatos supracitados retratam a realidade de uma reforma que levou o trabalho docente à extrema precarização e à perda de autonomia.

Como afirmam Urbanetz, Romanowski e Tedesco Filho (2021, p. 48):

Esse conjunto de decisões políticas tem impactado e preocupado sobremaneira a todos e todas que buscam uma sociedade e uma proposta educativa libertadora, includente e humanística, daí a necessidade de continuarmos o debate a fim de fortalecermos cada vez mais a luta democrática por uma educação emancipadora e que se direcione para práticas de busca de uma sociedade mais justa para todas e todos.

A contribuição das autoras é relevante, pois direciona para situações que necessitam ser consideradas e pontuadas para uma melhoria na formação continuada de professores(as).

Não se trata apenas de oferecer aos(às) docentes uma formação continuada, mas sim de fazer com que esta seja necessariamente relevante como formação, um instrumento poderoso na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e preparada para os desafios do século XXI (Sobrosa *et al.*, 2024).

Embora a formação continuada seja discutida na literatura e apontada como requisito para o desenvolvimento profissional docente, ela deve transcender a perspectiva prescritiva, padronizada e delegada aos(às) professores(as). Trata-se de ir em defesa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento dos(as) professores(as), das escolas e dos(as) estudantes, oportunizando perspectivas para o crescimento de todas(as) e integrando a comunidade escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a formação continuada oferecida pela SED/SC, com o objetivo de implementar o NEM, foi relevante para a maioria dos(as) professores(as) do IEE. Porém, ainda que os(as) professores(as) reconhecessem a importância da formação continuada para o seu trabalho, afirmaram que as ações oferecidas não contemplaram as suas reais necessidades.

A análise das respostas revelou, de acordo com os relatos dos(as) professores(as), que os ajustes devem ser em relação ao conteúdo ministrado nas formações continuadas. Nesse sentido, identificamos comentários que reforçam a não apropriação do conhecimento, causando dúvidas e indefinições nos(as) docentes a respeito da prática em sala de aula. Cabe-nos dizer também que, embora os(as) professores(as) tenham participado de todas as formações continuadas, ficou evidente que não se apropriaram de maneira adequada da parte flexível do currículo, principalmente em relação aos CCEs, foco desta pesquisa, revelando um processo de aligeiramento da implementação da reforma do ensino médio pela SED/SC.

Identificamos ainda que, apesar de todos(as) professores(as) que participaram da pesquisa estarem trabalhando na escola, apenas um professor continua lecionando nos CCEs. Chama-nos atenção tal fato, uma vez que estariam os(as) outros(as) docentes fragilizados(as) ou se sentindo incapacitados(as), desmotivados(as) ou desacreditados(as) da proposta, para não dar continuidade ao trabalho?

Nesse sentido, considera-se de extrema importância ressaltar as sugestões dos(as) professores(as) em relação ao aprimoramento da formação continuada oferecida pela SED/SC. Defende-se que esse processo seja um momento de formação, de humanização, de colaboração e compartilhamento entre os pares, de troca de experiências, com grupos de estudos e redes de aprendizagem. É urgente que haja diálogo em que se explicitem as necessidades objetivas e subjetivas do(a) docente para a SED.

A pesquisa mostrou professores(as) comprometidos(as) com a educação, porém, com base na análise efetuada, identificamos contradições e incongruências nas perspectivas apresentadas pelos(as) professores(as), o que sugere fragilidades no tocante à formação continuada dos(as) professores(as) e também à proposta do NEM. Dessa forma, os dados evidenciam a necessidade de realização de mais estudos, com maior amplitude e aprofundamento sobre ambos os temas.

Em vista dos aspectos averiguados, concluímos que os(as) professores(as) têm concepções divergentes e difusas sobre o NEM, que influenciam sua prática docente, apontando e destacando a formação continuada como ponto crucial para o desenvolvimento profissional docente.

Para a continuidade do debate, considera-se fundamental que a formação continuada atenda às necessidades formativas dos(as) professores(as) e promova o desenvolvimento do(a) docente. Se o que se busca é uma escola democrática e igualitária, também se faz imprescindível instituir uma formação continuada não pragmática e que rompa com as imposições de regulação e controle sobre o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETO, G. A. R. da S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 415-426, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/6428/pdf>.



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

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília, DF, 2019.

COELHO, J. A. P. M.; SOUZA, H. S.; ALBUQUERQUE, J. Desenvolvimento de questionários e aplicação na pesquisa em Informática na Educação. In: JQUES, P. A.; SIQUEIRA, A.; BITTENCOURT, S.; PIMENTEL, M. (org.). **Metodologia de pesquisa científica em informática na educação: abordagem quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020. p. 1-27. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 2). Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-2/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CORDEIRO DA SILVA, K. A. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva emancipatória. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. Apresentação. In: FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/livros.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; GABARDO, C. V. L. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes. **Cocar**, Belém, v. 12. n. 23, p. 557-579, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1740>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GOMES, J. P.; HOBOLD, M. Motivações docentes para cursar o mestrado e/ou doutorado: uma possibilidade da rede municipal de educação de Florianópolis. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-21, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.75622.



GUESSER, S. Z. P. **Hora-atividade dos(as) professores(as) dos anos iniciais:** contributos para a formação continuada. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219258/PEED1527-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 mar. 2023.

HOBOLD, M. Concepção de formação de professores na Resolução 02/2019 do CP/CNE: resistências propositivas. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-69, 2023. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.48-69>.

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

KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R.P. **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022.

MAGALHÃES, N. R. S.; BRANDT, A. G.; MARTINI, L. Formação continuada de professores: um caminho possível para a emancipação humana. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 8, p. 198-214, 2021.

MARTINI, A. T. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina:** um estudo a partir da formação continuada de professores. 2021. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: <https://sig.ifc.edu.br/sigaa/public/programa/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>.

NÓVOA, A. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-113, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educar, 2002.

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

PASQUALI, L. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Inep, 1996.

ROCHA, M. M. V.; CARVALHÊDO, J. L. P. Modalidades de formação continuada para emancipação do trabalho docente: narrativas de professoras da educação básica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.36>.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; PUPO, M. D. Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.42>.

ROMANOWSKI, J. P.; SCHOTTEN, N. Formação continuada: da reprodução fragmentada à intencionalidade contextualizada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 718-737, jul./set. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p718-737>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – componentes curriculares eletivos: Novo Ensino Médio construindo e ampliando saberes. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentosdiversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>. Acesso em: 4 mar. 2022.



SIMIONATO, F. L.; HOBOLD, M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SOBROSA, M. G. C.; DIAS, C. A. F. B.; SANTOS, V. A. F. B.; OLIVEIRA, S. D.; FERNANDES, F. L.; PORTELLA, A. S. O.; RANGEL, A. B.; SILVA, D. F. F.; SANTOS, C. B. S.; BARTH, L. S.; RIBEIRO, S. S.; LIMA, E. B. T. Formação continuada permanente dos professores: uma revisão bibliográfica. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-009>.

SOUZA, G. F. As políticas de formação docente: retrocessos e resistências. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.31>.

THERRIEN, S. M. N.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>.

URBANETZ, S. T.; ROMANOWSKI, J. P.; TEDESCO FILHO, J. M. A educação profissional, técnica e tecnológica na vida e visão de uma educadora: Marise Nogueira Ramos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 43-49, jan./abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v15i31.1271>.

VIEIRA, N. B.; SOUZA, J. S. O “novo ensino médio”: uma análise a partir do aporte teórico de Antônio Gramsci. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12195>.



Formação continuada de professores em serviço: relato e análise dos impactos de um percurso formativo desenvolvido em escolas catarinenses de educação básica

Márcia Pick

Maria Teresa Ceron Trevisol



INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores em serviço é um processo desafiador e essencial para a transformação dos processos educativos. Vivenciar experiências formativas é uma rica oportunidade de adquirir novas habilidades, conhecimentos e perspectivas, permitindo que os docentes reflitam sobre sua prática pedagógica e melhorem significativamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. As experiências formativas são mais do que apenas oportunidades de aprendizado; elas são uma maneira de adquirir novas habilidades e conhecimentos que podem ser aplicados em contextos práticos.

As tendências investigativas mais recentes destacam a importância da formação reflexiva e colaborativa para a melhoria da prática pedagógica e a construção de conhecimentos sobre o ensino. Autores como Imbernón (2011) e Libâneo (2011) enfatizam que o ensino deve ser concebido como atividade reflexiva, em que o professor possa pensar a respeito de sua prática e contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.



Nesse contexto, embasamo-nos no pressuposto de que a formação continuada em serviço pode ser um caminho para a transformação educativa. É com base em tal proposta de reflexão que objetivamos, no presente texto, relatar e analisar os impactos de uma trajetória formativa em serviço, realizada em duas instituições de ensino públicas estaduais de Santa Catarina, envolvendo professores da educação básica, vinculados ao Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti). Este texto está embasado em dados de uma dissertação de mestrado (Pick, 2023), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), no ano de 2023.

A experiência das duas instituições de ensino públicas de Santa Catarina, localizadas no oeste do estado, ressalta que um trabalho coletivo e colaborativo de profissionais dedicados pode fazer a diferença no ensino médio, mesmo diante das diversas mudanças advindas das reformas instituídas.

As escolas experienciaram a inicialização dos percursos formativos com a implantação do Ensino Médio Inovador, seguindo com novas propostas no decorrer dos anos. Os encontros formativos desencadearam contribuições por meio da troca de experiências e vivências, principalmente no âmbito da construção da identidade do profissional, na elaboração de ações pedagógicas e didáticas inovadoras.

Compreendemos que iniciativas pedagógicas inovadoras e eficazes surgem mediante uma proposta reflexiva crítica sobre a prática, além de planejamento cuidadoso e de análise profunda. A formação continuada de professores em serviço é um processo que promove o repensar e o reconstruir das práticas pedagógicas, como também repercute no comprometimento do professor, no sentimento de pertencimento ao processo educativo.

E, nesse sentido, a reflexão que permeia os encontros formativos de professores no espaço escolar constitui um aspecto necessário para o processo de ressignificar o ensino e a aprendizagem. Nos encontros, além do aperfeiçoamento profissional, ocorre o planejamento entre pares, resultando em aulas remodeladas,

organizadas, reflexivas, constituídas de intencionalidades e intrinsecamente formativas.

Considerando esses aspectos, o presente capítulo está composto pelas seguintes partes: no primeiro momento, situamos teoricamente o conceito de formação continuada em serviço.

Após essa etapa, apresenta-se, na sequência do texto, o processo de formação continuada vivenciado em duas escolas públicas estaduais, como o processo formativo foi desenvolvido com os professores, desde o ponto de partida até a estruturação dos encontros e atividades. Detalham-se a trajetória dos encontros, as atividades desenvolvidas individual e coletivamente e a avaliação do processo.

Por fim, são trazidas as considerações sobre o processo vivenciado, destacando os desafios enfrentados, que se tornaram propulsores de ideias inovadoras. Tal reflexão visa contribuir para a compreensão da formação continuada em serviço e seu impacto na prática pedagógica, oferecendo ensaios valiosos para educadores e instituições de ensino.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: SITUANDO TEORICAMENTE O CONCEITO

O processo formativo continuado de professores em serviço assume uma importância significativa diante das perspectivas do ensino, tornando-se ferramenta essencial para assegurar a educação de qualidade.

Nesse sentido, buscamos, nesta parte do texto, aprofundar teoricamente a discussão sobre a formação continuada de professores em serviço, analisando os conceitos de “formação”, “formação inicial” e “formação continuada”, no intuito de desmistificar e evidenciar a interconexão entre eles. Sob tal perspectiva, efetuamos diálogos com autores que contribuem para situar teoricamente esses conceitos, entre eles Nóvoa (1999; 2009; 2013) e Imbernón (2011), que compreendem a formação como uma atualização



profissional permanente e processual, intrinsecamente associada à área educacional.

Diversos autores expõem suas convicções sobre o tema sinalizando a complexidade e a natureza da formação. Hoyer (2019) destaca que o conceito de formação pode ser interpretado de diversas maneiras, enquanto Fávero e Tonieto (2010) consideram que a formação se refere à maneira pela qual se constitui uma mentalidade ou caráter. Pereira (2010) salienta que a formação de professores ocorre em duas etapas: a inicial e a continuada. A formação continuada busca dar continuidade à formação inicial, construindo a profissionalidade do professor. Imbernón (2011) destaca a fragilidade da formação inicial, pois os professores não conseguem aplicar métodos teóricos na prática de sala de aula.

Outros autores, como Ghedin (2005), mostram a importância de articular a formação inicial com a formação continuada, considerando a realidade da escola. Moita (2013) afirma que a formação ocorre em um contexto de troca, experiência e interações sociais, enquanto Nóvoa (1999) propõe uma reestruturação da formação docente, considerando a formação inicial, a indução da profissão e a formação continuada como um processo contínuo.

Nesta análise teórica sobre os termos, pode-se considerar que a formação inicial é vista como o início da formação profissional docente, fornecendo suporte teórico para a prática pedagógica; já a formação continuada é entendida como um processo que ocorre em um *continuum* entre a formação inicial e a prática profissional. Além disso, enfatiza-se que a formação continuada é fundamental para a construção do conhecimento pedagógico, pois ocorre na prática e enriquece o conhecimento adquirido.

Considerando o contexto aqui exposto, ao desmistificar o termo formação continuada, claramente se pode considerá-la um processo que ocorre na prática, enriquecendo o conhecimento adquirido e definindo um projeto de ensino. Ela é fundamental para a construção do conhecimento pedagógico e acontece em um contexto de troca, experiência e interações sociais, sendo compreendida como fonte contributiva para a prática pedagógica no local de trabalho.

Também vale dizer que a formação de professores é um tema influenciado por questões sociais, políticas e econômicas e que, ao longo de sua história, que se estende por décadas e atravessa diversas regiões, mudanças significativas ocorreram na Europa e em outras partes do mundo, levando a reformulações de políticas e perspectivas de formação. Essas transformações tiveram um impacto direto na formação de professores e se refletem nas práticas educacionais atuais, moldando a maneira como os professores são preparados e desenvolvem suas habilidades.

Nóvoa (1999) destaca que, a partir da segunda metade do século XVIII, o Estado assumiu o controle do ensino, anteriormente sob a responsabilidade da Igreja, desencadeando mudanças que se estenderam até o século XX. Posteriormente, nos anos 1960, segundo Maciel e Shigunov Neto (2004), houve a difusão do neoliberalismo na Europa e na América Latina, impactando muito a educação.

Na década de 1970, conforme Imbernón (2010), a formação inicial e continuada de professores foi institucionalizada, com enfoque em modelos individualizados, embora essa abordagem tenha sido criticada por não atender às necessidades reais dos professores e das escolas. Já nos anos 1980, de acordo com Popkewitz e Pereyra (1992), o tema da reforma educativa volta à cena mundial, visando legitimar novos processos de regulação e reformular a intervenção estatal, promovendo, assim, mudanças significativas na formação de professores.

Entidades internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas (ONU), começaram a desempenhar um papel importante na definição de políticas educacionais. No Brasil, a formação de professores também foi influenciada por tais mudanças, com uma série de reformas educacionais que visavam melhorar a qualidade da educação.

De acordo com Stederoth (2017), o sistema de formação tem passado por transformações profundas nos últimos 20 anos, resultando em uma rede de interferências que permeia todo o setor educativo e cria uma realidade aparentemente inevitável. O autor



destaca que “as estruturas dessa reforma alcançam os últimos cantos do setor educativo, estabelecendo, neles, uma facticidade aparentemente inevitável. Quem quiser opor-se a essa facticidade será acusado, de imediato, de negar os fatos” (Stederoth, 2017, p. 488).

As mudanças apontadas por Stederoth (2017) refletem-se na reorganização nacional da educação, com a difusão de normatizações educacionais para estados e municípios, e a implementação de estratégias para alcançar as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). No estado de Santa Catarina, as mudanças também impactaram a formação de professores, com a implementação de programas, como o Ensino Médio Inovador (EMI) e o Emiti.

Santa Catarina tem implementado ações no intuito de preparar os estudantes para a vida cidadã, com base em fundamentos teóricos que os habilitem a se posicionar em diversas situações. Essas ações estão amparadas pela legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – Lei n.º 9.394/96), que instituiu o programa Ensino Médio Inovador (Portaria n.º 971, de outubro de 2009), e alinhadas às diretrizes do PNE 2014-2024 e à reforma do ensino médio. O estado ofereceu propostas, como o EMI, o Emiti (Portaria MEC n.º 1.145/2016, em consonância com a Medida Provisória n.º 746/2016) e o Novo Ensino Médio (NEM), que têm em comum o objetivo de desenvolver competências para que os estudantes saibam aplicar o conhecimento em tarefas do dia a dia. No entanto esses programas também foram criticados por não atender às necessidades reais dos professores e das escolas.

A formação docente é um tema muito complexo e envolve a articulação de diferentes saberes e práticas. Assim, a formação centrada na escola surge como alternativa para promover a troca de experiências e saberes entre os professores, bem como para desenvolver um paradigma colaborativo e inovador.

Imbernón (2011) destaca que a formação centrada na escola não é apenas uma mudança de lugar de formação, como também um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. Isso implica uma

mudança significativa na maneira como os professores são formados e como se relacionam com a escola e com os alunos.

Paralelamente a isso, a formação continuada em serviço permite a troca de experiências e saberes entre os professores experientes e os professores iniciantes. Nóvoa (2009) destaca que a formação docente deve ser construída na profissão, por intermédio de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

No entanto a formação continuada em serviço enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo e recursos para a realização de atividades formativas. Ademais, a formação de professores é frequentemente vista como uma responsabilidade individual, e não como uma responsabilidade coletiva da escola.

Malewschik, Ricardo e Hobold (2020) ressaltam que a troca de experiências e saberes entre os professores é fundamental para o desenvolvimento profissional, mas que é frequentemente limitada pela falta de tempo e recursos. Considera-se imprescindível desenvolver uma abordagem mais ampla e integrada para a formação de professores, que leve em conta as necessidades e os desafios enfrentados por eles em sua prática diária.

Sob essa ótica, a escola é um local fundamental para a formação de professores, pois é lá que eles desenvolvem sua prática diária e enfrentam os desafios da sala de aula. Além disso, permite construir a identidade do professor, uma vez que envolve a articulação de diferentes saberes e práticas, legitimando a profissão e permitindo que o docente se reconheça como profissional. Conforme Guimarães (2005), a qualificação do professor começa na formação inicial e consolida-se durante a formação continuada.

Quando se trata de construir a identidade do professor no exercício da profissão, a formação continuada é um fator que contribui ricamente, sobretudo quando existe um ambiente de trabalho favorável, com clima institucional positivo, em que se permitam a abertura pessoal e a confiança mútua entre os professores.

Nóvoa (2013) diz que a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na



profissão; ela se constrói por meio de uma mescla dinâmica entre a teoria e a prática, e é nesse processo que os saberes profissionais se constituem e se integram, tornando-se o verdadeiro conhecimento prático-pedagógico.

Nesse sentido, a troca de experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula é fundamental para o fortalecimento dos saberes profissionais. Sua socialização promove a construção identitária que, redesenhada continuamente nos espaços formativos, provém das trocas de vivências e experiências escolares necessárias para o professor se reconhecer como profissional. É essa conjuntura que constrói a identidade do profissional, quando se percebe como ator e autor, que dá significado ao ato educativo, revendo concepções, para atender às novas demandas educativas.

Torna-se importante considerar que o planejamento é um instrumento fundamental para mudanças pedagógicas nas escolas, permitindo o traçado de objetivos, metas, estratégias e ações que resultam em processos de aprendizagem significativos. A formação de professores, desde dentro de si e da escola, resulta em uma formação que ultrapassa o interior e se estende para fora do campo institucional, repercutindo em mudanças no todo da comunidade educativa.

No entanto é importante destacar que a formação continuada de professores *de e com qualidade* demanda mudanças nas condições existentes nas escolas e nas políticas públicas em relação aos professores. É necessário alterar as condições de trabalho, as carreiras docentes e os normativos legais para que a formação continuada seja efetiva. Além disso, mostra-se fundamental reconhecer o papel do professor como ator educativo e valorizar sua profissão, considerando sua história de vida, desejos e sonhos. A formação docente deve estar próxima da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores, permitindo o fortalecimento de vínculos e a prática pedagógica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS CATARINENSES

Para esclarecer o processo de construção da formação docente nas unidades escolares pesquisadas, é fundamental apresentar a história que possibilitou essas oportunidades nas escolas. Isso envolve esclarecer quando, como e por que tais oportunidades surgiram e foram implementadas nas instituições de ensino, para então apresentar o histórico de cada instituição.

Sendo assim, os processos formativos nas unidades escolares pesquisadas em Santa Catarina têm uma história que remonta ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado em 2009, pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), em parceria com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O ProEMI visava redesenhar os currículos do ensino médio e, em 2010, 18 escolas catarinenses aderiram ao programa. Até 2016, o número de escolas participantes saltou para 155.

A ampliação da carga horária dos professores para planejamento colaborativo foi fundamental para o sucesso do programa. Os encontros de planejamento geraram estudos e trocas de experiências que motivaram novas práticas de ensino. A adesão ao programa propiciou aos professores tempo e condições para planejamento, o que foi crucial para a implementação de novas práticas pedagógicas.

Em 2016, ofereceu-se a implementação do Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), estabelecido pela Portaria MEC n.º 1.145/2016. O Emiti tinha o intuito de fomentar a implementação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

Em 2017, surgiu a proposta de educação integral para o ensino médio em Santa Catarina, uma parceria da SED com o Instituto Ayrton Senna e apoiada pelo Instituto Natura. A proposta ampliou o tempo de aula e igualmente a oferta de oportunidades de maior aprendizado, com o desenvolvimento de competências importantes para a vida profissional dos estudantes e dos professores.



A legislação n.º 13.415/2017 alterou a LDB e instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, sendo nomeado de Novo Ensino Médio. As mudanças atingiram a organização curricular e a ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais, até 2022, ampliando de forma progressiva para uma carga anual de 1.400 horas.

Em 2020, no estado de Santa Catarina, 120 escolas-piloto iniciaram a implementação do NEM. O Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) apresenta cinco cadernos específicos para atender à estrutura e ao formato de ensino da proposta (Santa Catarina, 2020).

Os programas foram oferecidos a todas as unidades educativas estaduais, mas muitas não se sentiram motivadas a implementá-los por diversas razões, como condições físicas inadequadas, dificuldades com o transporte escolar ou resistência da comunidade escolar, entre outros obstáculos. No entanto algumas escolas aceitaram o desafio e aderiram a determinados programas, o que levou à inovação na organização de seu sistema educativo, como foi o caso das duas escolas pesquisadas que constituíram foco de análise e de discussão do estudo de Pick (2023), que embasa o presente texto. Na sequência, passaremos a destacar alguns aspectos sobre o processo de formação continuada em serviço vivenciado por essas duas instituições e profissionais atuantes no Emiti.

Escola de Educação Básica Benjamim Carvalho de Oliveira
(EEBBCO) – município de Ipumirim (SC)

Em 2014, a instituição aderiu ao ProEMI, que ampliou a carga horária dos alunos e permitiu o acesso a novas disciplinas, como Informática e Futsal. O programa disponibilizou três aulas de planejamento remuneradas para os professores, com o objetivo de elaborar projetos inovadores e significativos com os jovens.

No entanto, em razão das fragilidades do programa, como a ausência de aparato formativo e acompanhamento pedagógico, o EMI foi desmantelado e finalizado em 2016. A proposta iniciou-se

com duas turmas numerosas, mas encerrou com apenas uma turma composta por nove alunos.

Em 2018, a unidade escolar aderiu ao Emiti, que despertou grandes motivações nos educadores. Todavia o programa enfrentou resistência dos pais e dos estudantes, que preferiam não permanecer integralmente no ambiente escolar em virtude do contexto social e econômico.

O Emiti começou com três turmas, com mais de 20 alunos cada, mas concluiu com apenas uma turma em 2020. Apesar disso, o programa desenvolveu frutos valiosos para a unidade educativa, como a disponibilização de encontros e cursos de aperfeiçoamento com o Instituto Ayrton Senna.

Os professores que participaram do processo formativo em serviço eram, em sua maioria, efetivos com formação nas mais diversas áreas do conhecimento e tempo de serviço superior a 15 anos. Eles dispuseram de 8 horas semanais de planejamento remunerado, sendo 4 horas de encontros entre as áreas afins para planejamento interdisciplinar e 4 horas de encontros coletivos entre todas as áreas para estudo e aperfeiçoamento.

Em 2020, a instituição aderiu ao NEM como escola-piloto, um modelo de ensino aceito pela comunidade escolar, com perspectivas animadoras para o desenvolvimento de oportunidades e protagonismo juvenil. O NEM configurava-se em uma proposta reformista do ensino médio regular em nível federal, sendo implementado em todas as instituições escolares de Santa Catarina em 2022. A instituição recebeu 4 horas de planejamento pagas em sua carga horária, o que não ocorreu com as escolas que aderiram em 2022.

A organização dos encontros formativos da unidade escolar iniciou-se com o primeiro programa implantado: o Ensino Médio Inovador (EMI em 2014). Nesse período, os professores reuniam-se de forma conjunta para planejar e criar projetos integradores que visavam inovar a prática do ensino, todavia o auge das mudanças ocorreu quando a escola implementou o programa Emiti (2018),



que mobilizou a participação dos educadores em cursos formativos coordenados pela equipe do Instituto Ayrton Senna.

Esses cursos formativos desenvolveram habilidades e competências na equipe de professores, despertando emoções favoráveis para acreditarem no seu potencial como profissionais da docência; além do mais, é importante destacar que os professores são cruciais para a efetivação das mudanças.

Após o término do programa implantado em 2018, a instituição de ensino aderiu ao NEM em 2020, recebendo 4 horas de planejamento remunerados pela SED/SC, o que permitiu manter as formações inspiradas no modelo do Emiti, obtendo bons resultados.

A formação de professores ocorria semanalmente, às quintas-feiras, das 18h às 22h, com a participação de aproximadamente 25 docentes. Os encontros eram dirigidos pelo coordenador do NEM, que apresentava a pauta que guiava o trabalho. A pauta era socializada antecipadamente no grupo de professores, a fim de eles sugerirem melhorias e modificações.

Os encontros começavam com boas-vindas e discussão de assuntos pontuais relacionados às questões pedagógicas e de estrutura física, básicas para o trabalho pedagógico. Em seguida, ocorria o estudo aprofundado, que abordava temas necessários para o conhecimento dos professores, como competências, habilidades, currículo, leis específicas e concepções de aprendizagem.

Os professores de referência, escolhidos para liderar os estudos e planejamentos, preparavam o material de estudo e discutiam os temas em grupo. Tal abordagem promovia a autoformação em serviço e a rotatividade de responsabilidades entre os professores.

Após o estudo, as áreas de conhecimento reuniam-se em salas específicas para organizar seus projetos e planejar de forma interdisciplinar suas aulas. Esse momento era fundamental para estabelecer pontes entre as disciplinas e evitar a fragmentação dos conteúdos.

A formação em serviço favorecia a instituição escolar, uma vez que a didática era pensada, preparada e planejada coletivamente.

Os resultados potencializavam-se com a troca coletiva, alargando laços afetivos entre os pares e trazendo bons sentimentos para mais perto da escola, dos alunos, da comunidade e do ensino.

Ao avaliar o processo formativo da EEBBCO, revelou-se que dispunham de estrutura de tempo e espaço bem definida para seu desenvolvimento, com uma cultura formativa construída ao longo dos anos. Os professores reuniam-se semanalmente para estudos e planejamentos, trocando experiências, refletindo e elaborando práticas, o que permitiu a construção de uma comunidade coletiva integrada e fortalecida. Os encontros formativos foram planejados conjuntamente, com a coordenação pedagógica encaminhando a pauta e os professores realizando suas observações, adotando a ideia de professores de “referência” para planejar e organizar os estudos. Esse modelo formativo, caracterizado pela coletividade e pela autoformação do professor, possibilitou a elaboração de didáticas de ensino inovadoras e a troca de experiências entre pares, resultando em uma prática pedagógica enriquecida e inovadora.

Escola de Educação Básica Padre Izidoro Benjamin Moro
(EEBPIBM) – município de Lindóia do Sul (SC)

Em 2014, a instituição de ensino implantou o EMI, um programa que visava ampliar a carga horária dos alunos e oferecer aulas diferenciadas. O programa contava com duas turmas, uma no turno matutino, com 30 alunos, e outra no turno vespertino, com 31 alunos.

No entanto, em virtude de interesses pessoais dos estudantes, que buscavam trabalho remunerado e compunham o trabalho familiar, majoritariamente agrícola, ocorreram excessivas movimentações e a primeira turma foi encerrada em 2015. A outra turma manteve-se ativa, mas com uma redução significativa no número de alunos.

Em 2016, a escola iniciou uma nova turma do EMI, que foi encerrada em 2018, com 13 estudantes. Durante esse período, os professores receberam três aulas semanais para planejamento, que eram remuneradas pela SED/SC.



Contudo o programa enfrentou dificuldades, como a falta de acompanhamento pedagógico, o que levou a um abandono na organização e no direcionamento do trabalho pelo coletivo. Isso prejudicou a articulação de projetos entre as disciplinas e interferiu no planejamento, que se tornou individualizado e fragmentado.

Apesar disso, houve avanços significativos no modo de pensar e planejar dos professores, e o programa representou um ensaio para a atual configuração de planejamento. No entanto a proposta de ensino não se manteve e esmoreceu, não aderindo posteriormente a novos programas.

Ainda em 2016, a escola recebeu proposta para adesão ao Emiti, porém, pelo histórico do EMI, a unidade educativa não se posicionou pela implementação do programa, nem mesmo como escola-piloto do NEM proposto em 2020.

Em 2022, a unidade educativa alinhou-se às disposições legais ao integrar o NEM em seu currículo, visando promover a universalização do ensino médio e oferecer uma educação integral e de qualidade. A instituição começou com duas turmas, compostas por 37 alunos em seu total.

A proposta formativa da unidade escolar de Lindóia do Sul divergiu significativamente da unidade escolar de Ipumirim, pois a implementação de programas foi fundamental para as mudanças vivenciadas pelas escolas. A primeira iniciativa de formação continuada em serviço ocorreu em 2014, quando a instituição aderiu ao EMI, proporcionando aos professores tempo para planejamento coletivo e práticas pedagógicas inovadoras.

Em 2022, a escola implementou o NEM, mas não recebeu aulas de planejamento remuneradas. No entanto a instituição encontrou uma solução alternativa, utilizando as horas-atividade individuais dos professores para encontros semanais coletivos.

Embora tal proposta tenha apresentado desafios, uma vez que muitos professores trabalhavam simultaneamente na escola de Ipumirim e desenvolviam seus estudos e planejamentos na unidade vizinha, a presença de professores com experiência no NEM na escola

de Ipumirim foi fundamental para a implementação bem-sucedida do programa.

Com base no conhecimento prévio, os professores da EEBPIBM adaptaram e remodelaram as estratégias de acordo com a filosofia da comunidade escolar, favorecendo uma melhor adequação e adaptação das transformações educativas.

Os encontros formativos da instituição de ensino ocorriam semanalmente. No primeiro semestre de 2022, os encontros aconteciam após às 17h15, até aproximadamente 18h30, com a participação de cerca de 10 a 15 professores. O coordenador direcionava o planejamento, contando com o apoio de professores de referência, que tinham experiência com a proposta do NEM na escola-piloto (EEBBCO).

Em agosto de 2022, a SED/SC promoveu mudanças na organização das horas-atividade, o que afetou a estrutura dos encontros formativos. Os encontros passaram a ser realizados entre áreas do conhecimento, independentemente da quantidade de profissionais presentes. Em virtude da nova reorganização, com o tempo, os professores começaram a assumir outros compromissos no horário definido, esvaziando o espaço de encontro e a participação nos estudos e planejamento.

Durante os encontros, os professores buscavam desenvolver atividades diferenciadas e ações pedagógicas inovadoras. No segundo semestre, pelas mudanças no formato dos encontros, o coordenador não pôde mais acompanhar os encontros e cada grupo passou a realizar seus registros em caderno como meio de comprovar os encontros formativos, mas, aos poucos, o encontro perdeu força e encerrou as atividades.

De forma geral, os encontros formativos ocorriam com o objetivo de articular ideias e entender o programa do NEM. Embora tenham obtido bons resultados, as orientações para adequações no decorrer do caminho interferiram no andamento da organização. Apesar disso, os profissionais valorizaram o trabalho em conjunto e buscaram meios para desenvolver mudanças e melhorar o processo de ensino.



Ao avaliar o processo formativo desta unidade escolar, verificamos que contrasta com o da unidade educacional EEBBCO do município de Ipumirim, pois enfrentou dificuldades nos encontros formativos, ainda que tenha conseguido contribuições significativas para o fazer laboral pedagógico, especialmente na busca e organização de atividades pedagógicas entre áreas, mobilizadas pelo desconhecimento da proposta curricular do NEM.

Neste propósito, o estudo realizado em duas escolas públicas estaduais de Santa Catarina revela um histórico de construção educativa inovadora, impulsionada pelo coletivo profissional das instituições. Com as oportunidades oferecidas pela SED/SC, os professores, funcionários e a comunidade escolar construíram uma trajetória de mudanças significativas, motivados pelo engajamento coletivo. Desenvolveram um projeto de escola que valoriza o sentimento de pertencimento como uma alavanca poderosa para fomentar ideias criativas e dinâmicas, consideradas verdadeiramente inovadoras.

As instituições de ensino pesquisadas, apesar de apresentarem dinâmicas de processos formativos diferenciadas, compartilhavam uma abordagem comum: considerar os contextos específicos das escolas. Nesse cenário, os professores em formação continuada em serviço discutiam suas problemáticas diárias relacionadas ao processo de ensino, promovendo uma troca de experiências e estudo de teorias que impulsionaram um crescimento profissional significativo. A abordagem colaborativa e reflexiva foi o principal catalisador de mudanças nos processos educativos desenvolvidos nesses espaços.

AUSÊNCIAS: DESAFIOS VIVENCIADOS NO PROCESSO

Embora o processo formativo tenha se mostrado como uma proposta inovadora, diversos desafios surgiram, evidenciando ausências que precisavam ser superadas para melhorar a qualidade educativa nas unidades educativas.

No contexto educacional, essas ausências podem ser caracterizadas como desafios que exigem medidas inovadoras, desde a falta de recursos materiais até a ausência de apoio pedagógico aos professores e estudantes. Em vez de vê-los como obstáculos, é fundamental entender que os desafios são uma parte natural do processo de crescimento e desenvolvimento, impulsionando-nos a pensar de forma criativa e inovadora para encontrar soluções eficazes.

Ao enfrentar tais desafios, somos obrigados a nos adaptar e a encontrar maneiras de superá-los, a fim de aprender, evoluir e nos tornarmos mais resilientes. Para compreender os desafios enfrentados pelos docentes, é necessário estabelecer uma conexão entre as dificuldades e as possibilidades de soluções identificadas mediante o desenvolvimento do processo formativo. Isso nos permite identificar as áreas em que os docentes precisam de apoio e desenvolvimento e criar programas de formação continuada que atendam a essas necessidades.

Com base na pesquisa realizada na dissertação de mestrado por Pick (2023), foi possível identificar diversas lacunas no processo educativo, apontadas por professores que participaram de formações continuadas em serviço em ambas as escolas pesquisadas, revelando preocupações cruciais para o futuro da educação.

Um exemplo notável é a ausência de espaço para planejamento coletivo, fator que pode ter implicações profundas na formação docente. Sem o apoio e a colaboração dos colegas, os professores podem se sentir isolados e sem recursos para lidar com os desafios da sala de aula, o que pode comprometer a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Além disso, a falta de planejamento coletivo pode resultar em uma sobrecarga de trabalho para os docentes, que já enfrentam a perspectiva de assumir responsabilidades individuais que antes eram compartilhadas coletivamente. Nesse contexto, os horários oferecidos pela SED/SC para planejamento coletivo são fundamentais para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática docente, tornando-se ainda mais cruciais em um cenário de ausência de planejamento coletivo.



Outro desafio enfrentado pelas escolas é a ausência de espaços físicos adequados, o que compromete significativamente a qualidade do ensino e a experiência dos estudantes, tornando-se um obstáculo para o aprendizado eficaz. A sobrecarga da estrutura física das escolas pode levar a problemas de manutenção, segurança e saúde, colocando em risco o bem-estar dos estudantes e dos profissionais da educação. Com a implementação do formato integral, que implica a permanência dos estudantes por um período maior no ambiente escolar, essa situação se torna ainda mais crítica. As duas escolas pesquisadas enfrentaram problemas em comportar a quantidade de alunos que permaneceram no contraturno, evidenciando a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura para garantir um ambiente escolar seguro, saudável e propício ao aprendizado.

Outro elemento em destaque é a ausência da cultura do estudo como um desafio significativo enfrentado pelas escolas. Nessas comunidades escolares, a cultura do trabalho é fortemente enraizada e muitos estudantes priorizam o trabalho sobre a educação, pela necessidade de contribuir para a renda familiar. A implementação do ensino integral pode agravar a situação, transformando o estudo em obrigação e desenvolvendo repulsa dos estudantes pelos estudos. Nesse contexto, a escola enfrenta o desafio de motivar os estudantes a valorizarem a educação e a encontrarem um equilíbrio entre o trabalho e os estudos, superando a cultura do trabalho, que é predominante na comunidade.

Os estudantes de hoje apresentam uma mudança significativa da valorização do estudo em relação às gerações anteriores, marcada por uma ausência de perspectiva e percepção de sua real necessidade, o que desencadeia uma apatia quanto à escola e ao estudo. Essa falta de motivação e engajamento pode diminuir a qualidade do ensino e do aprendizado, tornando-se um desafio aos professores. A ausência de tecnologias adequadas compromete a capacidade dos professores de ensinar e dos estudantes de aprender, criando um ciclo vicioso de desmotivação e falta de recursos.

Também a ausência de padronização da proposta do NEM é um desafio para os professores, pois a oferta de três matrizes

distintas pode levar a um movimento constante de estudantes entre elas, resultando em uma banalização do ensino e comprometendo a qualidade da educação. A desconstrução da didática tradicional também é um elemento desafiador, uma vez que os professores precisam abandonar as práticas tradicionais e construir uma nova maneira de trabalhar.

A necessidade de redefinir a prática pedagógica e se adaptar a uma nova abordagem pode ser um processo complexo e desafiador para os professores. Além disso, a ausência de protagonismo profissional e estudantil é outro desafio que merece destaque. Professores ressaltam a necessidade de mudar a abordagem tradicional de ensino, concedendo mais autonomia aos estudantes e permitindo que eles sejam autores de sua própria jornada estudantil e profissional. Isso requer uma mudança na postura profissional e na maneira de ensinar, com uma didática que fomente o desenvolvimento do protagonismo do estudante.

Igualmente, podemos destacar a ausência de qualidade formativa como um desafio significativo, pois os professores precisam de formação de qualidade para compreender o currículo e a sequência de livros didáticos da proposta, bem como para desenvolver habilidades pedagógicas eficazes. Sem isso, eles enfrentam dificuldades em planejar e trabalhar com os conteúdos de forma eficaz, comprometendo a qualidade do ensino e o aprendizado dos estudantes. A falta de tempo e recursos para planejar e se desenvolver profissionalmente agrava ainda mais o problema.

Outro grande desafio é a ausência de tempo para planejamento e a falta de estabilidade nos quadros docentes. O planejamento é fundamental para garantir a qualidade da educação, mas a falta de tempo pode comprometer a produtividade do ensino. A instabilidade nos quadros docentes também afeta a motivação dos professores e a qualidade da educação, haja vista que a rotatividade constante de profissionais pode interromper a continuidade do processo educativo e prejudicar o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, é fundamental que os professores tenham tempo e recursos para



planejar e trabalhar com eficácia, bem como estabilidade nos quadros docentes para garantir uma educação de qualidade.

Diante das adversidades enfrentadas pelas escolas, é evidente que as ausências e necessidades identificadas pelos professores ultrapassam a capacidade de resolução interna. Alguns desafios, como a falta de espaço físico adequado, a necessidade de manutenção e reforma das instalações, a ampliação da carga horária e a falta de investimentos estruturais, exigem interferência organizacional e soluções advindas de agentes externos. Esses obstáculos requerem negociações, acordos e ajustes constantes por parte dos profissionais, que precisam lidar com situações complexas. A avaliação do processo formativo de professores em serviço destaca a importância de considerar a percepção dos professores sobre a realidade vivida, revelando a necessidade de investimentos e soluções estruturais para superar os desafios enfrentados pelas escolas e garantir uma educação de qualidade.

Em resumo, é essencial uma abordagem mais ampla e estrutural, que envolva investimentos e soluções advindos de agentes externos, para garantir a melhoria da educação e o bem-estar dos professores e estudantes. No entanto as soluções para algumas das ausências e desafios citados são enfrentadas pelas escolas com alternativas criadas internamente, mediante estratégias elaboradas pela coletividade escolar. Embora os agentes externos tenham suas responsabilidades, a realidade do dia a dia nas escolas exige que os professores e estudantes sejam protagonistas na busca por soluções e melhorias. Para isso, é fundamental criar espaços para planejar, pensar e criar possibilidades de superação, visando oportunizar espaços formativos que permitam conceber estratégias de ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo do texto, que se voltou a relatar e analisar os impactos de uma trajetória formativa em serviço realizada em duas instituições de ensino públicas estaduais de Santa Catarina,

envolvendo professores da educação básica, vinculados ao Emiti, embasado em dados de uma pesquisa (Pick, 2023), evidenciamos que a maioria dos professores participantes do processo formativo o considerou importante para sua autoformação e desenvolvimento profissional, destacando a importância da troca de experiências, da reflexão sobre a prática pedagógica e da construção de didáticas diferenciadas. Além disso, enfatizam a necessidade de momentos de estudo e planejamento coletivo para desenvolver o trabalho pedagógico.

No entanto a existência de fragilidades do processo é uma realidade, já que em todos os percursos formativos sempre ocorrem momentos e situações que podem indicar que o processo não está sendo eficaz em promover a participação e o engajamento de todos. Os professores também expressaram preocupações e inseguranças em relação às mudanças no sistema educativo e à falta de apoio e recursos. Eles defendem uma formação presencial e contextualizada, que considere as necessidades e os desafios específicos da escola e dos professores.

Os encontros formativos são considerados válidos e necessários, mesmo que isso implique sacrificar o tempo pessoal dos professores, pois eles sentem a necessidade de se sentir seguros e apoiados no trabalho e em sua profissionalização. Dessa forma, os participantes avaliam que a proposta tem características de uma especialização, uma vez que os encontros permitiram a reflexão sobre a prática docente e o aprofundamento dos fundamentos básicos para atuar em sala de aula. Além disso, os encontros formativos tornaram-se um espaço de produção de novos saberes, em que esses saberes são aplicados e transformados em uma nova concepção de ensino. Isso evidencia a importância da formação como um processo coletivo e compartilhado, capaz de gerar inovação por meio da reflexão, com o objetivo de melhorar os contextos do estabelecimento escolar.



REFERÊNCIAS

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. *In*: ALMEIDA, M. I. de. **Formação contínua de professores.** Ministério da Educação, 2005. p. 24-32.

GUIMARÃES, V. S. Os saberes dos professores – ponto de partida para a formação contínua. *In*: ALMEIDA, M. I. de. **Formação contínua de professores.** Ministério da Educação, 2005. p. 33-38.

HOYER, T. Formação como cidadania ou: para que formação? *In*: DALBOSCO, C. A.; MUHL, E.; FLICKINGER, H-G. (org.). **Formação humana (bildung):** despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-158.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MALEWSCHIK, A. F.; RICARDO, A. J. F.; HOBOLD, M. de S. Saberes experienciais docentes: uma possibilidade para a formação continuada e um fio condutor para a autonomia profissional. *In*: TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (org.). **Formação de professores:** fundamentos teóricos e metodológicos. Curitiba: InterSaberes, 2020. p. 51-71.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. (org.). **Professores:** imagens do futuro presente. Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In:* NÓVOA, A (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM. Disponível em: <http://gestrado.net.br/pdf/10.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

PICK, M. **Formação continuada em serviço:** desafios e aprendizados de professores de duas escolas públicas de ensino médio. Orientadora: Maria Teresa Ceron Trevisol. 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. *In:* NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores.** Portugal: Educa Professores, 1992. p. 11-41.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.** Florianópolis, 2020.

STEDEROTH, D. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 487-507, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7761>. Acesso em: 12 set. 2023.



Formação continuada como prática coletiva: uma experiência com professores da rede estadual de ensino na região do planalto serrano

Naiara Gracia Tibola



INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da escola pública. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações curriculares, sociais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário que os professores tenham acesso a espaços formativos que valorizem suas experiências, promovam diálogo entre teoria e prática e respeitem as especificidades dos contextos escolares.

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre formação continuada realizada em 2024 com professores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina, desenvolvida em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), localizada na serra catarinense. A proposta formativa tem início com a Instrução Normativa n.º 1.328, de 22 de maio de 2024, que dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Universidade Gratuita (Santa Catarina, 2024).

As universidades que recebem os recursos devem ofertar formações continuadas às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) de sua abrangência. As demandas trazidas pelos gestores

das CREs surgem mediante pesquisas (docentes) e necessidades apontadas pelos professores, considerando tanto os desafios enfrentados no cotidiano das escolas quanto os contextos locais que atravessam a prática educativa. As formações ofertadas pela Uniplac atendem a três CREs: Lages, São Joaquim e Curitiba.

Foram abordados, ao longo do percurso, diversos temas relacionados à prática docente e à realidade das escolas públicas, entre eles ética profissional, identidade profissional, teorias de aprendizagem, avaliação, metodologias ativas de ensino. A diversidade temática reflete a complexidade do trabalho docente e a necessidade de formações que se adaptem às múltiplas realidades vividas nas salas de aula.

Como metodologia adota-se o relato de experiência como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, quando é reconhecida a importância de discussões sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e a aprendizagens advindas das experiências socioculturais.

O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso. Deste modo, o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (Córdula; Nascimento, 2018, p. 63).

O relato de experiência traz para o contexto acadêmico as descrições de vivências e sua valorização por meio do espaço acadêmico-científico explicativo, da aplicação crítico-reflexiva com apoio teórico-metodológico (Córdula; Nascimento, 2018) e de experiências de determinado fato. Na maior parte das vezes não provém de pesquisas, pois é apresentada a experiência individual ou de certo grupo/profissionais sobre uma determinada situação.



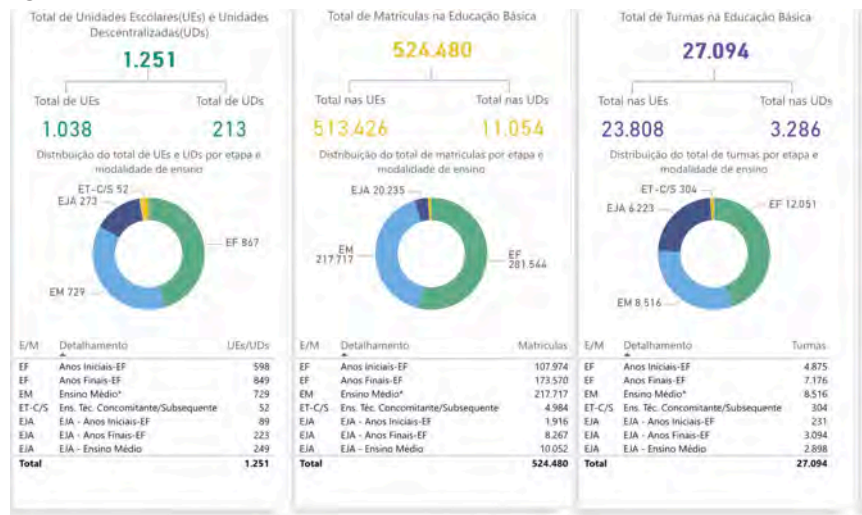
O objetivo deste texto é compartilhar as principais estratégias adotadas na formação, refletir sobre os processos de escuta e construção coletiva do conhecimento e discutir os impactos percebidos pelos participantes ao longo do percurso. Mais do que relatar um conjunto de atividades, busca-se evidenciar como a formação continuada pode ser concebida como um espaço de valorização docente, de fortalecimento da identidade profissional e de articulação entre universidade e escola pública.

FUNDAMENTOS E CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é entendida como um processo permanente e articulado ao fazer docente, que se estende ao longo da carreira profissional e se constitui como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Não se trata apenas da atualização de conteúdos, mas da criação de contextos formativos que possibilitem aos professores ressignificar saberes, trocar experiências e enfrentar coletivamente os desafios da profissão.

A Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), propõe, por intermédio da meta 15 e das estratégias 15.4 e 15.11, bem como da meta 16, a garantia da formação continuada para os professores que atuam na educação básica. No estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) atende, atualmente, a 1.251 instituições, entre unidades escolares (1.038) e unidades descentralizadas (213), totalizando 524.480 matrículas distribuídas entre os anos iniciais, anos finais, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional técnica, organizadas em 27.094 turmas. A figura 1 mostra a distribuição detalhada dessas informações, conforme os dados disponibilizados na plataforma Educação na Palma da Mão.

Figura 1 – Dados escolares da rede estadual de Santa Catarina



Fonte: Santa Catarina (2025)

Para atender esse contingente de estudantes e turmas, o número de professores em atuação, de acordo com o Censo Escolar de 2024, é de 41.112 docentes, distribuídos entre os diversos níveis e modalidades da educação básica, incluindo a formação técnica e a EJA. Tais dados servem de base para uma breve reflexão sobre a dimensão e os desafios da oferta de formação continuada para os profissionais da rede estadual de Santa Catarina.

Historicamente, as ações formativas voltadas aos professores da rede estadual de ensino catarinense foram, em grande parte, realizadas de forma virtual ou conduzidas diretamente pelas CREs. Embora importantes, tais formações nem sempre consideravam as especificidades dos territórios escolares nem proporcionavam abordagens pedagógicas diferenciadas, condizentes com os desafios vivenciados pelos grupos docentes. Além disso, observava-se ausência de investimentos estruturados e sistemáticos voltados à valorização e ao fortalecimento da formação continuada, o que limitava o alcance e o impacto das ações ofertadas.

Nesse contexto, o governo estadual passa a utilizar a Instrução Normativa n.º 1.328 (Santa Catarina, 2024), que estabelece os critérios,



procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Universidade Gratuita, como uma importante estratégia para fomentar a formação continuada de professores da rede estadual. A normativa possibilita a articulação entre universidades e a SED/SC para a oferta de ações formativas presenciais desenvolvidas em espaços diferenciados, que favorecem a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente cotidiana. Conforme Freitas e Pacífico (2020, p. 143), “a formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil atualmente e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor”.

O presente capítulo traz um relato de experiência que evidencia a relevância dessa iniciativa, demonstrando os impactos positivos de formações continuadas construídas de maneira colaborativa, atentas aos contextos escolares e às demandas reais dos professores. Não se pode perder de vista, no entanto, que essas ações, embora significativas, não substituem a necessidade de garantia permanente do direito à formação continuada como uma política pública consolidada, com recursos, planejamento e institucionalização que assegurem a todos os profissionais da educação oportunidades formativas de qualidade ao longo de sua trajetória docente.

A formação continuada proporciona aos professores oportunidades de aprimoramento e atualização, enquanto a Educação ao longo da vida enfatiza a importância da aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, destacando a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. Ambos os aspectos são fundamentais para o aprimoramento da prática docente e para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos (Farina; Benvenuti, 2024, p. 43).

Autores como Tardif (2002) e Nóvoa (1992) ressaltam a importância do professor como sujeito ativo em seu processo formativo, portador de saberes que se constituem na e pela prática. Nesse sentido, a formação continuada deve considerar os saberes experienciais, valorizando o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento. Além disso, a formação em serviço, realizada no contexto da escola ou em articulação com instituições formadoras, é apontada por pesquisas como uma das estratégias mais potentes para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas (Imbernón, 2010; Candau, 2011). Sob tal perspectiva, a formação continuada não se limita à transmissão de conteúdos; ela promove a reflexão coletiva, a problematização da prática e o desenvolvimento profissional colaborativo.

O papel das universidades também se destaca como fundamental na oferta de formações que respeitem as especificidades locais e promovam o diálogo entre teoria e prática. A aproximação entre ensino superior e escola básica potencializa processos formativos mais integrados, nos quais a escuta ativa e a construção conjunta de saberes se tornam centrais.

Assim, entende-se que a formação continuada, quando planejada levando em conta demandas reais dos professores e promovida em ambientes de troca e escuta, pode contribuir significativamente para a valorização docente, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade da educação pública.

CONTEXTUALIZAÇÕES DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A formação continuada aqui relatada foi desenvolvida no âmbito de uma parceria entre uma instituição de ensino superior da serra catarinense e a SED/SC, por meio de três CREs pertencentes ao planalto serrano, voltada a professores atuantes na rede estadual de ensino. A proposta atendeu cerca de 400 docentes, oriundos de diferentes municípios da região, com atuação em variadas áreas do conhecimento.



O percurso formativo ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2024 e foi organizado em encontros presenciais, conforme cronograma estabelecido entre a universidade e as CREs. A seleção dos temas a serem trabalhados foi construída em diálogo com os gestores da rede e com os próprios professores, priorizando demandas reais do cotidiano escolar e das necessidades observadas pelas CREs.

A rede estadual atendida é única, mas cada CRE apresenta demandas e especificidades relativas às realidades de sua região, o que exigiu da formação uma escuta sensível e uma abordagem flexível aos contextos locais.

A proposta formativa nasceu da compreensão de que a formação continuada precisa estar enraizada no chão da escola, respeitando os tempos e saberes dos professores e articulando-se às políticas educacionais vigentes. Assim, o processo foi pensado como um espaço de aprendizagem técnica e também como um ambiente de troca, acolhimento e fortalecimento profissional.

Descrição e organização da formação

Depois de reuniões entre a Uniplac e as CREs, foram encaminhados os projetos e as demandas para a realização das formações continuadas. No quadro 1, a seguir, consta a organização da formação para as CREs de Lages e São Joaquim, que optaram por fazer as formações conjuntamente.

Quadro 1 – Organização da formação para as CREs de Lages e São Joaquim

CRE	TEMA DA FORMAÇÃO	ATIVIDADE
Formação 1 – Professores e equipe pedagógica		
Lages e São Joaquim	Ética profissional na educação	Palestra mobilizadora
	O papel colaborativo da equipe pedagógica na escola	Oficina
	Identidade profissional: ser educador(a) e seus significados	Palestra mobilizadora
	Recursos digitais para o trabalho da equipe pedagógica	Oficina
Formação 2 – Segundos professores de turma (educação especial)		
Lages e São Joaquim	Educação especial na educação escolar: possibilidades e desafios	Palestra mobilizadora
	Inclusão, permanência e desenvolvimento do estudante público-alvo da educação especial	Oficina
	Desafios e estratégias para uma alimentação escolar adequada e saudável no contexto escolar: explorando a seletividade alimentar	Palestra mobilizadora
	Inclusão, permanência e desenvolvimento do estudante público-alvo da educação especial	Oficina
	Tecnologias para o campo da educação especial	Palestra mobilizadora
	Ofício de ser mestre	Oficina
	Processos de aprendizagem e a integração com os estudos da mente	Palestra mobilizadora
	Ofício de ser mestre	Oficina

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A estrutura apresentada no quadro 1 revela a riqueza e a intencionalidade da proposta formativa realizada conjuntamente pelas CREs de Lages e São Joaquim. Organizada em dois ciclos – Formação 1, voltada a professores e equipes pedagógicas, e Formação 2, destinada a professores que atuam com educação especial –, a



iniciativa demonstra um compromisso com a formação continuada situada, alicerçada nas demandas específicas da prática docente e nos desafios cotidianos das escolas públicas da região do planalto serrano.

A formação continuada foi conduzida por docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uniplac), professores da graduação e profissionais contratados externamente, a fim de atender às especificidades e necessidades de cada etapa formativa. A composição da equipe formadora contemplou diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a diversidade temática e metodológica das ações.

No eixo voltado à educação especial, organizaram-se os professores participantes em cinco turmas, a fim de permitir a condução das oficinas de forma mais personalizada e direcionada. Essa divisão possibilitou maior aproximação com as realidades vivenciadas pelos docentes, promovendo um ambiente propício à escuta, à troca de experiências e ao aprofundamento das práticas pedagógicas inclusivas.

A variedade temática é um indicativo da escuta qualificada realizada com os gestores e professores da rede. No primeiro ciclo destacam-se temas como ética profissional, identidade docente, recursos digitais e papel colaborativo das equipes pedagógicas, que dialogam diretamente com a construção coletiva do trabalho escolar. Já na segunda formação os temas abordam com profundidade a educação especial na escola comum, incluindo questões como inclusão, tecnologias assistivas, seletividade alimentar e processos de aprendizagem associados aos estudos da mente.

Outro ponto relevante diz respeito à diversificação metodológica, com a combinação de palestras mobilizadoras e oficinas práticas, que promovem tanto a reflexão teórica quanto o desenvolvimento de competências aplicadas. Tal organização permite que os professores se reconheçam como sujeitos ativos no processo formativo, fortalecendo o vínculo entre formação e atuação profissional.

Nesse sentido, a ação formativa expressa uma dimensão ampliada da organicidade, compreendida aqui como a capacidade coletiva de planejar, executar e refletir processos formativos que

emergem das realidades escolares e se orientam pela transformação da prática.

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (Gatti *et al.*, 2019, p. 187).

O protagonismo das CREs, a mediação da universidade e o envolvimento direto dos professores indicam uma lógica de formação que não é imposta, e sim construída no território e com os sujeitos da educação.

Figura 2 – Eixos temáticos da formação continuada – CREs Lages e São Joaquim



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

O fluxograma da figura 2 sintetiza os eixos temáticos que estruturaram a proposta de formação continuada promovida pelas CREs de Lages e São Joaquim, evidenciando a intencionalidade formativa, a organização temática e a dimensão territorializada da ação pedagógica. Essa organização expressa a compreensão de que a formação docente deve partir do território e da escuta dos sujeitos,



conforme destacam Imbernón (2010) e Nóvoa (1992) ao defenderem a formação como processo contínuo, colaborativo e contextualizado.

A categorização em quatro grandes eixos – Dimensão Ética e Identitária, Organização Escolar e Trabalho Coletivo, Inclusão e Educação Especial e Saúde, Alimentação e Aprendizagem – aponta para uma proposta que vai além da mera atualização técnica. Observa-se o compromisso com uma formação integral que reconhece a complexidade do fazer docente e suas múltiplas dimensões: pessoal, ética, coletiva e técnico-pedagógica. Como afirma Tardif (2002), o saber docente é constituído por uma multiplicidade de experiências e conhecimentos que se entrelaçam no cotidiano da profissão e precisam ser valorizados nas formações.

O eixo Dimensão Ética e Identitária valoriza a reflexão sobre o ser professor, estimulando o reconhecimento de si, da profissão e dos princípios éticos que norteiam a atuação docente. Já o eixo Organização Escolar e Trabalho Coletivo reforça a importância do trabalho colaborativo, da mediação pedagógica e do uso intencional de recursos digitais, aspectos essenciais para a gestão democrática e o fortalecimento das equipes pedagógicas (Gatti et al., 2019).

A presença de um eixo específico sobre Inclusão e Educação Especial demonstra o alinhamento da formação às políticas públicas de inclusão, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os temas abordam acessibilidade, permanência e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, assumindo a educação como direito e promovendo o pertencimento escolar. Por fim, o eixo Saúde, Alimentação e Aprendizagem amplia o olhar sobre o processo educativo ao integrar aspectos biológicos, cognitivos e sociais ao cotidiano escolar, reconhecendo que as condições de alimentação e os processos mentais influenciam diretamente no desempenho e no bem-estar dos estudantes (Morin, 2011).

A organização visual em eixos também permite perceber as conexões entre temas aparentemente distintos, reforçando a ideia de que a formação docente precisa ser compreendida de maneira

transversal, situada e coerente com os desafios reais da escola pública. Essa proposta, portanto, representa um movimento de formação contextualizada e coletiva, que expressa o conceito de organicidade ao articular diferentes sujeitos, saberes e territórios na construção de um projeto educativo comum. Como propõe Freire (1996), a formação deve constituir-se como prática de liberdade, na qual educadores assumem a autoria dos seus processos formativos.

As formações realizadas na CRE de Curitiba tiveram um enfoque diferenciado, especialmente voltado aos novos professores com até cinco anos de atuação na educação básica, cuja formação inicial ocorreu, em sua maioria, por meio do ensino a distância, bem como aos docentes dos cursos técnicos com formações em áreas como Administração, Direito, Sistemas de Informação, entre outras. O quadro 2, na sequência, traz os temas trabalhados nas formações continuadas.

Quadro 2 – Organização da formação para a CRE de Curitiba

CRE	TEMA DA FORMAÇÃO	ATIVIDADE
Formação 1 – Formação continuada de mobilização		
Curitiba	Processo de ensino e aprendizagem e a interação com os estudos da mente	Palestra
	Metodologias de ensino	Palestra
Formação 2 – Primeiros passos na docência: formação continuada para professores iniciantes		
Curitiba	Introdução à carreira docente	Oficinas
	Teorias de aprendizagem	Oficinas
	Gestão de sala de aula	Oficinas
	Processo de aprendizagem	Oficinas
	Metodologias ativas de ensino	Oficinas
	Avaliação da aprendizagem	Oficinas
	Reflexão e prática docente	Oficinas
	Encerramento e avaliação do projeto	Oficinas

Fonte: Elaborado pela autora (2025)



O quadro 2 evidencia a estruturação da proposta formativa instituída pela CRE de Curitiba, organizada em dois momentos distintos: Formação 1 – Formação Continuada de Mobilização – e Formação 2 – Primeiros Passos na Docência: Formação Continuada para Professores Iniciantes. Essa divisão permite observar tanto um movimento inicial de engajamento e sensibilização dos docentes quanto uma ação mais específica, voltada ao acolhimento e desenvolvimento profissional dos que estão em início de carreira.

A Formação 1, composta por palestras sobre processo de ensino e aprendizagem e os estudos da mente e metodologias de ensino, assumiu um papel mobilizador com todos os professores pertencentes à CRE de Curitiba, voltado à reflexão sobre o fazer docente e à introdução de temáticas contemporâneas que desafiam os professores na atualidade. A ênfase em aspectos cognitivos e metodológicos sinaliza um compromisso com a atualização profissional e com a promoção de espaços de escuta e diálogo.

Já a Formação 2 foi direcionada a professores com até cinco anos de atuação, caracterizando-se como uma ação de formação continuada específica para iniciantes. A proposta contempla um conjunto de oficinas práticas que abordam desde temas introdutórios, como carreira docente, teorias da aprendizagem e gestão de sala de aula, até conteúdos mais específicos, como metodologias ativas, avaliação da aprendizagem e prática reflexiva. A presença de um momento de encerramento e avaliação do projeto indica também a preocupação com o acompanhamento e a avaliação da própria ação formativa e a escuta dos professores.

Essa organização reforça a importância de reconhecer os diferentes estágios da trajetória docente e de oferecer formações contextualizadas que dialoguem com as necessidades reais dos professores em cada fase da carreira. Lopes e Guedes (2021) compreendem que o processo de formação continuada possibilita a aquisição de saberes diretamente relacionados à prática profissional, favorecendo, dessa forma, uma nova compreensão sobre o saber-fazer docente, a relação pedagógica e o contexto educacional.

Além disso, essa proposta formativa alinha-se à concepção defendida por Nóvoa (1992), ao reconhecer o professor como sujeito de sua formação, e por Imbernón (2010), ao destacar que os processos formativos devem ser coletivos, reflexivos e situados no contexto real de trabalho. Portanto, a formação em Curitiba não apenas responde a uma demanda institucional, como também assume um papel político-pedagógico, contribuindo para a valorização e o fortalecimento da profissão docente.

Figura 3 – Eixos da formação continuada para novos professores



Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Destacam-se os eixos centrais da formação continuada voltada a novos professores, que participaram ativamente dos encontros realizados entre os meses de agosto e novembro de 2024. Muitos desses docentes tiveram sua formação inicial no formato de educação a distância (EaD), em razão do afastamento entre os municípios onde residem e as universidades que ofertam cursos de licenciatura na modalidade presencial.

Uma das questões que mais chamaram a atenção dos professores formadores foi o pedido, por parte dos cursistas, de



sugestões de textos e indicações de livros para leitura, evidenciando uma lacuna percebida por eles em sua formação inicial.

Tal cenário deixa transparecer a importância de uma formação continuada que vá além da instrumentalização técnica, contemplando também a ampliação do repertório teórico e crítico dos docentes. A solicitação por referências bibliográficas demonstra o desejo de aprofundamento e o reconhecimento da leitura como ferramenta de qualificação profissional. Como destaca Freire (1996), o ato de ensinar exige a construção permanente do conhecimento, o que implica compromisso ético e político com a prática educativa. Tardif (2002), por sua vez, argumenta que os saberes docentes são constituídos historicamente e resultam da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e cultura vivida. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um espaço de ressignificação da trajetória docente, fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica fundamentada, reflexiva e contextualizada.

Como escrevem Gatti *et al.* (2019, p. 187),

a dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria.

Constata-se uma compreensão ampliada da dimensão prática na formação docente, tanto inicial quanto continuada, reconhecendo-a como elemento articulador entre teoria e ação pedagógica. Ao se afirmar que a prática não se restringe ao “fazer”, mas constitui-se como uma atividade reflexiva apoiada na teoria, rompe-se com a visão reducionista e técnica da prática educativa, tradicionalmente associada apenas à aplicação de conteúdos ou métodos.

Assim, ao integrar teoria e prática como dimensões indissociáveis, a formação docente contribui para o desenvolvimento

de professores autônomos, críticos e conscientes de seu papel no processo educativo. A valorização da dimensão prática como campo de reflexão e não apenas de execução fortalece o compromisso com uma educação transformadora, contextualizada e comprometida com a realidade dos sujeitos que dela participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada evidencia o potencial da formação continuada como prática coletiva, situada e comprometida com a realidade da escola pública e da região do planalto serrano. Ao colocar os professores no centro do processo formativo, valorizando seus saberes e trajetórias, é possível construir percursos mais significativos e transformadores.

Formações como as aqui relatadas reforçam a importância da articulação entre universidade e educação básica, da escuta ativa e da construção de espaços de aprendizagem colaborativa. A continuidade de iniciativas dessa natureza depende do investimento em políticas públicas de valorização docente, do fortalecimento das redes de apoio formativo e do reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico.

É fundamental compreender que ações pontuais, embora relevantes, não substituem a necessidade de uma política estruturante e permanente de formação continuada, integrada às práticas escolares e alinhada às realidades dos profissionais da educação. A consolidação de uma cultura formativa nas redes de ensino requer o fortalecimento de parcerias interinstitucionais, financiamento público adequado e reconhecimento da formação como direito dos professores e dever do Estado. Somente assim será possível consolidar processos formativos que impactem de modo efetivo o cotidiano escolar, promovendo inovação pedagógica, fortalecimento da autonomia docente e melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Espera-se que o relato aqui apresentado possa inspirar outras propostas de formação que considerem os sujeitos, os territórios e as práticas educativas em sua pluralidade e riqueza.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_educacao_especial.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

CANDAU, V. M. **Formação docente e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-£££>.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

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

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do ensino médio de Rondônia. **Interações Campo Grande**, v. 21, n. 1, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/>. Acesso em: 28 maio 2025.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, L. C. da S.; GUEDES, N. C. A formação continuada de professores e a escola como lócus de aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/2819/2591>. Acesso em: 24 maio 2025.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma da Mão.** Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 25 maio 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa n.º 1.328, de 22 de maio de 2024. Dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Estadual Universidade Gratuita, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, ed. 22.271, 22 maio 2024. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240522/Jornal/22271.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10602413. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 24 maio 2025.

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



Formação continuada de professores do ensino médio na rede estadual de Santa Catarina

Sirlei Stallbaum Klein
Camila Regina Rostirola



INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um elemento estruturante para a consolidação de uma educação de qualidade¹, especialmente em contextos de mudanças curriculares, como as decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017).

Ao voltarmos nossa atenção para a rede estadual de ensino de Santa Catarina, lócus desta pesquisa, identificamos que o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) (Santa Catarina, 2022) prevê a oferta de formação continuada para os profissionais da rede. As ações formativas devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018) e estar alinhadas tanto ao Documento Curricular do Território Catarinense para o Ensino Médio quanto ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias de Educação e as escolas na implementação da Lei n.º 13.415/2017.

¹ Neste estudo, adotamos o termo qualidade na educação em consonância com o posicionamento de Schneider e Rostirola (2023, p. 10), segundo os quais "[...] a qualidade educacional implica na avaliação das múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica". Ou seja, consideram-se tanto aspectos internos quanto externos do ambiente escolar, abrangendo desde a valorização dos profissionais da educação, formação docente, formação integral do aluno, estrutura curricular, inclusão, integração com a comunidade, questões sociais, condições físicas até materiais das instituições, entre outros.

O processo de implementação das mudanças no ensino médio implicou a realização de ações formativas voltadas para os docentes da educação básica. Contudo a eficácia e a pertinência dessas formações são objeto de debates e questionamentos, tanto pela comunidade escolar quanto por estudiosos da área. Ante esse cenário, o presente estudo tem por objetivo analisar em que medida as iniciativas de formação continuada oferecidas pela SED/SC têm respondido às necessidades e aos desafios enfrentados pelos docentes que atuam no ensino médio.

Como procedimentos metodológicos, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário, aplicado a professores do ensino médio de uma escola-piloto da rede estadual catarinense. A opção por envolver os professores dessa unidade escolar justifica-se por ser ela uma das instituições que iniciaram a implementação do NEM no ano de 2020. Além disso, trata-se da maior escola da rede estadual do oeste de Santa Catarina, tanto em dimensões físicas quanto em número de alunos matriculados no ensino médio. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Considerando o contexto aqui exposto, o capítulo está estruturado em três partes principais. A primeira traça um panorama das políticas de formação continuada implementadas pela SED/SC, com ênfase nas ações voltadas à implementação do NEM. A segunda parte analisa as percepções dos professores sobre a organização dessas formações, abordando aspectos como planejamento, participação, metodologias e carga horária, além dos principais desafios enfrentados, expectativas em relação à formação continuada e sugestões apresentadas para aprimorar o processo. Por fim, a terceira parte é dedicada às considerações finais do estudo.



MEDIDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

A formação continuada de professores, entendida como um processo permanente e articulado com a prática docente, é reconhecida como indispensável para garantir a qualidade do ensino. Conforme Freitas (2002), a formação precisa ser compreendida para além de um conjunto de cursos e oficinas, devendo constituir-se como um espaço de reflexão crítica sobre a prática e de construção coletiva do conhecimento pedagógico.

No contexto de reformas educacionais, como a do NEM, a formação continuada adquire caráter estratégico. Entretanto, como alertam Ferretti (2018) e Morescho e Delizoicov (2020), há um risco de instrumentalização das formações, tornando-as meramente operacionais, voltadas ao cumprimento de diretrizes burocráticas, em detrimento de uma formação crítica e transformadora.

Em Santa Catarina, de acordo com as informações disponibilizadas na página da SED/SC, cabe a esta propor políticas efetivas para a formação inicial e continuada de professores e gestores. Logo, esta subseção objetiva analisar como a SED/SC está organizando as medidas de formação continuada de professores que atuam no ensino médio, em virtude da implementação da Lei n.º 13.415/2017.

Ao analisarmos a Lei n.º 13.415/2017, que institui o NEM, observamos a ausência de referências diretas à formação continuada de professores. Diante disso, surgem iniciativas complementares do Ministério da Educação voltadas à operacionalização da reforma e ao apoio à formação dos profissionais envolvidos.

Em 2018, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2018), com o objetivo de auxiliar as Secretarias de Educação e escolas na implementação da Lei n.º 13.415/2017. O programa foi criado para apoiar as 27 unidades federativas na elaboração e execução de um plano de implantação

do novo currículo, alinhado às metas do PNE 2014-2024 (Brasil, 2018). Entre as ações contempladas no âmbito do programa, está a

formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018, p. 7).

De acordo com o documento orientador da Portaria n.º 649/2018 (Brasil, 2018), o programa disponibiliza assistência técnica para apoiar a proposta de formação continuada aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação. A proposta aborda conteúdos, metodologia e *design* instrucional, visando atender às novas determinações estabelecidas. As Secretarias Estaduais, por sua vez, foram encarregadas de

elaborar estratégia de planejamento, execução e monitoramento de ações de formação continuada e detalhar as especificidades desta formação como uma das estratégias de implementação do Novo Ensino Médio com todos os profissionais da respectiva rede (professores, gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos da Secretaria e regionais), atendendo à nova configuração (BNCC e itinerários formativos) (Brasil, 2018, p. 10).

Consta nos documentos a incumbência do Estado e a responsabilidade das autoridades estaduais em garantir a formação continuada dos professores, em alinhamento com as novas políticas de ensino médio. Essa preocupação tem sua razão de ser, uma vez que, de acordo com Peres (2001, p. 13), ao participar regularmente de atividades de formação e aperfeiçoamento, o professor recebe estímulos, motivações e argumentos que podem influenciar na

criação de uma predisposição para aceitar os direcionamentos propostos pelas reformas.

Quanto às ações de formação continuada, o programa foi iniciado em 2018 e teve como foco a construção de itinerários formativos, bem como a formação técnica e profissional para as diferentes áreas do conhecimento. Conforme o documento orientador, (Brasil, 2018), os programas de formação incluem cronogramas de execução de atividades, metas para atendimento do quantitativo de profissionais, a serem formados até 2023, abrangência geral e definição do conteúdo do curso para diretores, coordenadores, professores e demais funcionários, materiais didáticos e estratégias para acompanhar e avaliar os resultados do programa da ação formativa.

Em Santa Catarina, a primeira menção explícita à necessidade de formação continuada docente, no contexto da implementação do NEM, surgiu com a reorganização curricular promovida pelo estado após a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e a instituição do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Alinhado à Resolução CNE/CP n.º 2/2017, que orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), tal processo resultou na elaboração do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM – Santa Catarina, 2020). Nesse documento, a formação docente é destacada como elemento fundamental para viabilizar a aplicação das novas diretrizes pedagógicas, sendo afirmado que “a formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para fundamentar a concepção, a formulação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas” (Santa Catarina, 2020, p. 107). Observa-se, assim, um discurso institucional que reconhece a centralidade da formação docente como estratégia para a efetivação do novo currículo e para a melhoria da qualidade da educação no estado.

Em 2019, a SED/SC promoveu formações com equipes pedagógicas, gestores e professores das escolas-piloto para apresentar os marcos legais e as principais mudanças trazidas pela

Lei n.º 13.415/2017, além de orientar ações para a implementação do NEM entre 2019 e 2020. As ações incluíram a elaboração de um plano de implementação², a reelaboração curricular, a realização de formação continuada, a definição da carga horária mínima de 1.000 horas anuais e a socialização de boas práticas. Contudo as formações oferecidas pela SED/SC não abrangeram todos os profissionais da educação, deixando muitos professores com dúvidas durante a implementação.

Segundo Silva, Martini e Possamai (2021), entre 2019 e 2020 poucos encontros formativos foram feitos de forma presencial³; a grande maioria deles ocorreu por meio de webconferências, ou seja, seminários, aulas ou conferências em formato de vídeo com compartilhamento *on-line*. De 2021 em diante, a SED/SC vem oferecendo diversos cursos de formação continuada, cujas informações podem ser encontradas nas notícias disponíveis na página do órgão ou no *site*⁴ do Novo Ensino Médio da SED/SC.

A seguir, apresentamos os principais cursos de formação continuada de professores oferecidos pela SED/SC, voltados para a atuação no NEM. Os dados foram coletados em *sites* oficiais e em outros documentos disponíveis *on-line*, concentrando-se nas formações continuadas ocorridas entre 2016 e 2022.

² O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, elaborado pela SED/SC, tem por objetivo orientar gestores e a comunidade escolar sobre as mudanças previstas na Lei n.º 13.415/2017, contextualizando sua aplicação em Santa Catarina, além de apresentar ações já realizadas e indicar metas e estratégias futuras.

³ A partir de março de 2020, a humanidade foi acometida pela pandemia de covid-19, ou seja, por uma infecção respiratória considerada uma doença grave e altamente transmissível. Como medida de prevenção à saúde foram implementadas restrições sociais que levaram as pessoas a trabalharem, estudarem e realizarem outras atividades de suas casas. Esse contexto impactou também a educação, exigindo que as aulas presenciais fossem substituídas pelo ensino remoto. Ao analisarmos as formações continuadas ofertadas nesse período, tal cenário deve ser levado em conta, já que o ensino remoto era uma necessidade imposta pela pandemia. No entanto, em 20 de maio de 2022, o então presidente Jair Bolsonaro decretou o fim do *lockdown* por meio do Decreto n.º 11.077, momento em que as atividades presenciais poderiam ser retomadas.

⁴ Destacamos que os registros oficiais somente estão disponíveis *on-line* a partir de 2022, o que gerou dificuldades na busca por informações.



Quadro 1 – Principais formações continuadas para o NEM disponibilizadas pela SED/SC (2016-2020)

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
13/8/2020	1h40min Modalidade: Encontro virtual: webinar	O Novo Ensino Médio: apresentou a concepção pedagógica e o processo de elaboração do portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Após a exposição realizada por técnicas da SED, foi aberto um espaço para esclarecimento de dúvidas enviadas pelos participantes via <i>chat</i> .
Primeiro Ciclo: 2/4 e 15/5/2020 Segundo Ciclo: 27/8 e 5/11/2020	Primeiro Ciclo: informação não encontrada Segundo Ciclo: dividido em quatro blocos de 15 horas cada: Anos Iniciais, Ciências Humanas e Ensino Religioso, Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagens Modalidade: seminários <i>on- line</i> , gravados e transmitidos pelo YouTube	A formação <i>on-line</i> para atividades não presenciais: curso oferecido em dois ciclos. No Primeiro Ciclo, realizaram-se 31 webinários voltados a todos os professores da rede, com conteúdos sobre o uso de plataformas virtuais, áreas do conhecimento e metodologias para o ensino não presencial. No Segundo Ciclo, foram 28 webinários, também para toda a rede, com foco no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e no uso de tecnologias na educação.

Continua...

Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
Primeira turma: entre 10/11 e 15/12/2021 Segunda turma: entre 16/12/2021 e 14/3/2022; teve início em dezembro de 2021 e foi encerrada em 14 de março de 2021	20 horas: sendo 16 de conteúdo geral e 4 sobre o NEM Modalidade: Encontro virtual (Webinar)	O Novo Ensino Médio: a formação apresentou orientações aos profissionais da educação sobre o Novo Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio. Não houve inscrições prévias; bastava ao cursista assistir 100% da trilha formativa e alcançar, no mínimo, 60% na avaliação final, composta por uma questão de múltipla escolha referente a cada webinar assistido.
13 a 19/6/2022: Abertura e Marcos Legais e Visão Geral do NEM e da EPT 20 a 26/6/2022: Proposta Curricular do CBTCEM 27/6 a 3/7/2022: Currículo em Espiral e Não Seriado 4 a 10/7/2022: Juventude, Educação e Ensino Médio	20 horas Modalidade: Encontro virtual (Webinar)	Aprofundamento teórico e metodológico para a implantação do NEM na rede estadual de ensino de Santa Catarina: curso direcionado a todos os profissionais em atuação nas escolas, Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e na SED, por meio de webinários gravados sobre diversos aspectos do NEM. O cursista pôde seguir sua trilha formativa até a data final.

Continua...



Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
11 a 17/7/2022: Diversidade como Princípio Formativo		
18 a 24/7/2022: Integração entre Formação Geral Básica e Parte Flexível do Currículo		
25 a 31/7/2022: Metodologias Ativas no NEM		
1.º a 7/8/2022: Trabalho como Princípio Educativo		
8 a 14/8/2022: Cultura Maker		
15 a 21/8/2022: Educação STEAM		
22 a 28/8/2022: Teoria da Aprendizagem Significativa no NEM		
29/8 a 4/9/2022: Metacognição no NEM		
5 a 11/9/2022: Transposição Didática no NEM		
		Os conteúdos abordaram temas como marcos legais, currículo, metodologias ativas, diversidade, cultura <i>maker</i> , educação STEAM, teorias de aprendizagem e ensino de língua estrangeira. A avaliação final consistiu em uma questão de múltipla escolha por webinar, com nota mínima exigida de 70%.

Continua...

Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
12 a 18/9/2022: Teoria Histórico-Cultural no NEM 19 a 25/9/2022: Ensino de Língua Estrangeira no NEM 15 a 25/10/2022: Avaliação Final		
7/4 a 30/7/2022	30 horas: trilha para professores e equipe pedagógica das escolas de ensino médio da rede 72 horas: trilha para formadores (técnicos da Secretaria e das CREs) Modalidade: encontro virtual (webinar)	Componentes curriculares eletivos no currículo de Santa Catarina: curso voltado a todos os profissionais em atuação nas escolas, CREs, SED e formadores do NEM. Foi oferecido por meio de webinars previamente gravados, acerca de estudos orientados e trilhas de aprendizagem autoinstrucionais. Assim, o cursista deveria assistir e assinar a lista de presença de 100% do seu ciclo e realizar as atividades de estudo e da trilha formativa; os ciclos eram compostos por: <i>web 1</i> (introdutória); <i>web</i> relativa à sua área de atuação/formação (webinars 2, 3, 4 e 5); e ao menos uma das webinars integradoras (<i>web 6 e 7</i>).

Continua...



Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
1.º/6/2022: Encontro de abertura		
6 a 12/6/2022: Arquitetura do NEM		
13 a 19/6/2022: BNCC e o NEM na Prática		
20 a 26/6/2022: Pressupostos Teórico- metodológicos		
27/6 a 3/7/2022: Marcos Legais e Visão Geral do NEM: BNCC e Construção do Currículo nos Estados	32 horas: 21 horas a distância e 11 horas presenciais	Contextualização e aprofundamento do NEM no órgão central – SED/SC: curso voltado exclusivamente a profissionais em atuação no Órgão Central da Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de promover a formação continuada em serviço aos profissionais da educação para a contextualização e aprofundamento do NEM e do CBTC-Ensino Médio. Assim, ocorreu por meio de webinars previamente gravados. Por ser assíncrono, o conteúdo poderia ser assistido a qualquer tempo, sem necessidade de seguir o cronograma de datas previsto. No curso foram abordados diversos conteúdos. A avaliação final foi composta por uma questão de múltipla escolha de cada webinar, sendo o resultado mínimo esperado de 70%.
4 a 10/7/2022: Princípio da Flexibilização e da Integração Curricular	Modalidade: Encontro virtual (webinar)	
11 a 17/7/2022: Princípio do Acolhimento das Múltiplas Juventudes e o Contexto da Escuta Diagnóstica		
18 a 24/7/2022: Metodologias Ativas – Fundamentos Históricos e Aplicação Prática		

Continua...

Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
25 a 31/7/2022: Avaliação no NEM		
1.º a 7/8/2022: Visão Geral da Parte Flexível		
8 a 14/8/2022: Projeto de Vida		
15 a 21/8/2022: Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento		
15 a 21/8/2022: Componentes Curriculares Eletivos		
22 a 28/8/2022: Formação Geral Básica por Área do Conhecimento		
29/8 a 4/9/2022: Trilhas de Aprofundamento		
16/7 a 30/11/2022: Avaliação Final		

Continua...



Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
10/10 a 31/11/2022	6 horas Modalidade: encontro virtual (webinar)	Cultura <i>maker</i> SC: formação voltada a todos os profissionais em atuação nas escolas contempladas com os Laboratórios Maker, CREs e SED, composta por: webinário de 1h30 com a Fundação Telefônica Vivo; webinário de 1h30 com o Instituto longo e webinário de 1h30 com o Instituto Ânima Educação. Assim, os webinares ficaram gravados, podendo o cursista assistir e assinar a lista de presença até a data final do ciclo de <i>webs</i> .
12/9 a 30/11/2022	30 horas Modalidade: encontro virtual (webinar)	Educação financeira: curso estruturado em quatro blocos formativos e destinado a todos os profissionais da educação das escolas, CREs e da SED/SC. Aborda temas como funções executivas na aprendizagem, educação e planejamento financeiro, evolução do sistema monetário, saúde financeira, relações socioemocionais, consumo, matemática e mercado financeiro, além de ferramentas digitais para investimentos. Os webinares ficam gravados e podem ser vistos até o fim do ciclo, com registro de presença.

Continua...

Continuação do quadro 1

PERÍODO	CARGA HORÁRIA E MODALIDADE	CONTEÚDO
18/8 a 1.º/12/2022	30 horas: trilha para professores e equipe pedagógica das escolas de ensino médio da rede 49 horas: trilha para formadores da SED/SC e das CREs Modalidade: encontro virtual (webinar)	Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina: curso destinado a profissionais das escolas, CREs, SED e formadores do NEM. A formação foi composta por webconferências, estudos orientados e trilhas autoinstrucionais. Para certificação, era necessário assistir 100% dos webinars do ciclo correspondente, assinar a lista de presença e realizar as atividades propostas. Cada cursista deveria assistir aos webs 1 e 2 (introdutórios), além dos webs 3, 4 e 5, voltados à sua área de atuação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do site da SED/SC

Os dados indicam que a maior parte das formações ocorreu em formato virtual, com curta duração e concentradas durante o ano letivo. Esse cenário sugere que as ações promovidas pela SED/SC tendem a ser superficiais, desconsiderando as especificidades de cada escola e as necessidades concretas dos professores. A ausência de uma escuta mais atenta aos contextos locais pode gerar nos docentes sentimentos de inadequação, frustração e esgotamento. Além disso, os documentos analisados não fornecem informações sobre o acesso à internet por parte de todos os educadores, fator que compromete a efetiva participação nas formações, dificultando o acesso aos materiais, a resolução de dúvidas e a troca de experiências com colegas e formadores.



Conforme dados da SED/SC, as formações foram disponibilizadas em pacotes prontos desenvolvidos por meio de parcerias com diversas instituições. Dentre as instituições, destacam-se profissionais da SED/SC, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade Regional de Blumenau (Furb), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), organizações como GetEdu, Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Clayton Christensen, Cieb, Unesco, Vivo, Unicef, Handicap Internacional, Sesi e, como principal parceiro, está o Instituto longo.

As parcerias estabelecidas pela SED/SC para realizar as formações, especialmente com o Instituto longo, têm suscitado críticas. Alguns autores veem a formação continuada como um espaço de disputas, e dessas parcerias surgem questionamentos, como

por que esta instituição privada, criada em 2020, foi a escolhida pela SED/SC como assessoria técnica para conduzir a formação continuada dos professores das escolas da Rede Estadual que implementam o Novo Ensino Médio? Quais foram os critérios para optar por uma instituição privada praticamente desconhecida no campo da formação de formadores? Quais motivações têm as instituições privadas na oferta gratuita de formação continuada dos trabalhadores da educação? (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 18).

Logo, o incentivo das instituições privadas em oferecer essas formações também é um ponto que merece reflexão. Qual o interesse por trás dessa iniciativa e como ela se encaixa nos objetivos mais amplos de tais organizações ou existe um compromisso genuíno com a melhoria da formação dos professores e, por consequência, da qualidade do ensino oferecido nas escolas? Concordamos com a visão de que tais estratégias da SED/SC “[...] preparam o caminho para o aumento da presença da iniciativa privada dentro das escolas públicas de Ensino Médio, através das parcerias público-privadas, fragilizando ainda mais a educação e a gestão pública, estatal e democrática” (Martini, 2021, p. 79).

Portanto, como educadores, é fundamental nos preocuparmos com essas questões, buscando compreender e analisar criticamente as políticas e práticas que envolvem a formação continuada de professores no estado de Santa Catarina. É preciso que haja transparência, diálogo e participação efetiva dos docentes nesses processos, de modo a possibilitar que as formações oferecidas realmente contribuam para a melhoria da educação e para o desenvolvimento profissional dos professores.

A IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: OLHAR DOS PROFESSORES ANTE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Nesta seção, apresentamos os principais resultados da etapa da pesquisa que envolveu a aplicação dos questionários a professores do ensino médio. A coleta de dados alcançou mais de 50% da amostra estipulada, totalizando 41 docentes participantes. Para a análise das respostas obtidas, recorreu-se à análise de conteúdo nos termos propostos por Laurence Bardin (1977), que sugere três etapas essenciais: a pré-análise, a exploração do conteúdo e a análise dos resultados (inferência e interpretação).

Como resultado desse processo analítico, definimos três categorias principais que organizam e sintetizam os achados da pesquisa: perfil dos professores; organização das formações continuadas (abrangendo planejamento, participação, carga horária e metodologias) e desafios, expectativas e sugestões: análise com base nas formações continuadas.

Perfil dos professores

Nesta categoria, buscamos reunir questões que evidenciam o vínculo dos professores com o ensino médio e sua relação com a rede estadual. A pesquisa mostrou que a maioria dos professores do ensino médio em Santa Catarina (58,5%) atua como temporário (ACT) em toda a carga horária, enquanto apenas 29,3% são efetivos



em jornada integral. A predominância de vínculos temporários indica uma fragilidade contratual que compromete a continuidade dos projetos pedagógicos, o engajamento com a comunidade escolar e a participação em formações continuadas, aspectos fundamentais diante das mudanças trazidas pelo NEM.

Outro dado importante é o descompasso entre a formação dos docentes e as disciplinas que lecionam. Apenas 63,4% atuam exclusivamente em áreas alinhadas à sua formação. Os demais (36,6%) lecionam também ou apenas fora de sua área de formação, o que representa um obstáculo ao ensino e impõe desafios pedagógicos significativos. Ao compararmos esses dados com as diretrizes, metas e estratégias da política educacional previstas no PNE 2014-2024, especialmente a meta 15, ao estabelecer “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014), percebemos fragilidades que mostram que o estado de Santa Catarina não conseguiu atingir esse objetivo estabelecido.

O contexto mostra que o estado, conforme previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece a obrigatoriedade da formação, mas não desenvolve estratégias adequadas para assegurar que todos os professores da rede pública que atuam na etapa final da educação básica possuam formação inicial nas licenciaturas específicas (Dourado, 2015). Essa situação deixa clara a necessidade de a rede estadual catarinense priorizar vínculos sólidos e formações continuadas que fomentem o desenvolvimento crítico, reflexivo e integral dos profissionais da educação. No entanto, como observa Gatti (2008), muitas das iniciativas de formação continuada têm assumido um caráter compensatório, buscando corrigir deficiências da formação inicial, em vez de aprofundar e atualizar os conhecimentos docentes, como propõem as diretrizes internacionais.

Logo, a formação continuada não deve ser apenas uma chance de atualização, e sim uma ação transformadora que possibilite aos docentes enfrentarem os desafios reais do ambiente escolar, especialmente no ensino médio.

Organização das formações continuadas

Os dados da pesquisa apontam que, embora boa parte dos professores do ensino médio tenha participado de formações sobre o NEM, a maioria sentiu que suas dúvidas não foram plenamente esclarecidas. Isso resultou em um cenário preocupante: cerca de um terço dos docentes relatou ter ministrado aulas sem compreender bem as mudanças propostas. Essa insegurança compromete não só o trabalho pedagógico, como também a autoestima e a motivação dos professores, que relataram sentimentos como frustração e despreparo.

Apesar disso, destacamos a proatividade dos docentes, que buscaram por conta própria se inteirar sobre as mudanças curriculares. Quase 30% afirmaram ter se preparado de forma autônoma, o que demonstra compromisso com o ensino e com seus alunos. Se, por um lado, essa iniciativa mostra que, mesmo diante das dificuldades com as formações oferecidas, os docentes têm uma atitude de busca ativa pelo aprendizado, ainda que de forma independente, por outro, a própria necessidade de procurar informações por conta própria revela que a formação continuada oferecida pela SED/SC pode não estar proporcionando o suporte necessário.

Quanto à frequência e ao formato das formações, o padrão mais comum foi a participação anual (48,8%), seguida da trimestral (29,3%). No entanto 14,6% dos professores disseram não ter tido acesso a nenhuma formação, revelando lacunas preocupantes. Em termos de metodologia, a maior parte das formações mescla encontros presenciais com webconferências, ou seja, seminários, aulas ou conferências em formato de vídeo com compartilhamento *on-line*, mas muitos relataram que essa integração é superficial, gerando dispersão e desconexão com a realidade escolar. Isso prejudica tanto o aprendizado dos próprios professores como também o desempenho dos estudantes.

No que se refere à carga horária, embora 39% considerem o tempo razoável, 36,6% o avaliam como insuficiente. Isso aponta para a necessidade de rever a quantidade de horas e como elas são



utilizadas, garantindo aprofundamento teórico, tempo para trocas e articulação com a prática docente. A percepção de que o tempo é escasso ou mal aproveitado compromete a efetividade do processo formativo.

Outro aspecto que se destaca é a participação dos professores no planejamento das formações. A maioria (36,6%) relatou não ter sido envolvida nesse processo. Quando os professores não têm voz na organização das atividades que deveriam apoiar seu próprio trabalho, há um evidente distanciamento entre as políticas de formação e as realidades da sala de aula. Mesmo entre os que afirmaram ter participado do planejamento, é incerto se essa participação foi efetiva ou apenas formal. Isso reforça a ideia de que é essencial criar mecanismos reais de escuta, para que as formações partam das necessidades vividas pelos docentes.

Por fim, sobre a diversidade metodológica das formações, apenas 22% dos professores a consideram satisfatória. A maioria (39%) avalia como razoável, e uma parcela significativa (26,8%) julga como péssima. A falta de variedade limita o desenvolvimento profissional, especialmente em um contexto de tantas transformações na educação. Os dados sugerem que é preciso inovar nas metodologias das formações, incorporando práticas mais ativas, colaborativas e contextualizadas.

Os dados aqui trazidos indicam que, embora alguns professores estejam satisfeitos, muitos não se veem atendidos pelas metodologias e abordagens pedagógicas adotadas nas formações continuadas, o que aponta para a necessidade de repensar e ampliar o leque de abordagens nas formações continuadas na rede estadual de Santa Catarina, de modo que elas possam realmente atender a diferentes perfis, contextos e demandas educacionais.

Desafios, expectativas e sugestões: análise com base nas formações continuadas

A análise dos dados desta categoria leva-nos a reflexões sobre o lugar e o papel das formações continuadas na vida profissional dos

docentes do ensino médio da rede estadual de Santa Catarina. Quando os ouvimos por meio dos questionários aplicados, percebemos que, mais do que números, emergem vozes que expressam cansaço, frustração, esperança e desejo de mudança. As formações, segundo os relatos, ainda não conseguem dialogar com a complexidade da sala de aula, nem com a realidade vivenciada por eles.

Um dos aspectos identificados diz respeito à dificuldade de participação nas formações. A maioria dos professores afirmou que os conflitos de horário, sobretudo com suas aulas, inviabilizam a adesão a essas atividades. Tal dado, que se repete constantemente nas respostas, nos faz refletir: a formação continuada, para muitos, acaba se tornando mais uma tarefa na já extensa lista de obrigações diárias. Como apontou um dos professores, *“é difícil priorizar a formação quando o tempo que temos é todo consumido pelas demandas da escola”*. Essa constatação indica a necessidade urgente de que os espaços formativos sejam pensados com mais sensibilidade às rotinas docentes, talvez oferecendo modelos mais flexíveis, horários alternativos ou até mesmo contemplando momentos de formação no próprio tempo de trabalho, com a devida valorização.

Outro ponto recorrente nas falas é a sensação de que as formações continuadas, ainda que bem-intencionadas, não dão conta dos reais desafios enfrentados na prática. Para 60,97% dos respondentes, as formações não atendem às necessidades do ensino médio. É significativo que esse percentual represente a maioria dos docentes consultados, apontando um distanciamento entre o que é ofertado e o que, de fato, faz sentido e tem aplicabilidade em sala de aula. Há também um grupo que reconhece algum valor nas formações, mas apenas de forma parcial, o que revela uma percepção de que há conteúdos importantes sendo abordados, porém de maneira superficial ou genérica.

A crítica mais contundente refere-se à falta de conexão entre os conteúdos das formações e o Currículo do Território Catarinense. Apesar de pouco mais da metade dos docentes (51,2%) ter percebido algum alinhamento entre as propostas formativas e o currículo, muitos relataram que esse vínculo é frágil, pouco aprofundado e,



em alguns casos, inexistente. Outros 39% afirmaram não perceber nenhum tipo de alinhamento. Isso evidencia a importância de uma reavaliação urgente dos conteúdos abordados nas formações, de modo que estejam mais integrados às diretrizes curriculares e, principalmente, às realidades das escolas e dos estudantes.

As falas dos professores demonstram, ainda, que eles têm clareza sobre o que desejam nas formações. Há uma forte demanda por temas mais práticos e diretamente ligados ao cotidiano escolar. Mais da metade dos docentes apontou o desejo de aprofundar conhecimentos sobre gestão de sala de aula e manejo de conflitos, além do interesse por estratégias de uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e por metodologias ativas. Os dados mostram que os professores querem formações que os ajudem a enfrentar os desafios concretos que vivem todos os dias, como lidar com estudantes desmotivados, heterogeneidade de níveis de aprendizagem e o esgotamento emocional causado pelas condições de trabalho.

Ao mesmo tempo, o interesse por metodologias ativas, troca de experiências entre pares e maior compreensão dos objetos de conhecimento do currículo indica que os professores também querem inovar, colaborar e crescer. Não se trata, portanto, de uma resistência à formação, e sim de um desejo por formações mais abrangentes, relevantes e respeitadas com suas realidades. Como resumiu um dos participantes, *“às vezes parece que a formação serve mais para cumprir um protocolo do que para nos ajudar de verdade”*.

Outro dado revelador é que 61% dos docentes citaram a falta de tempo para planejamento como o principal obstáculo para colocar em prática o que aprendem nas formações. Isso deixa claro que, mesmo quando há interesse e boa vontade, a estrutura atual do trabalho docente não favorece a aplicação do conhecimento adquirido. A formação continuada feita desse modo transforma-se em um esforço isolado, desconectado da rotina escolar e do coletivo docente. Somam-se a isso a resistência dos alunos e a diversidade de níveis de aprendizagem, o que dificulta ainda mais a adaptação das novas propostas pedagógicas. Nesse cenário, torna-se evidente que,

para surtirem efeito, as formações precisam vir acompanhadas de condições concretas de trabalho: tempo, apoio pedagógico, espaço para trocas e valorização profissional.

As críticas à maneira como as formações são conduzidas revelam um descompasso entre a teoria apresentada e as realidades das salas de aula. Muitas formações ainda são marcadas por falas unilaterais, propostas genéricas e pouca escuta às especificidades locais. A sensação de que as formações não dialogam com a prática é generalizada. Professores relataram que gostariam de momentos mais abertos à escuta, à troca de experiências e à construção conjunta do conhecimento, com base em suas vivências e necessidades concretas.

Esses dados também nos mostram uma percepção pragmática da formação continuada por parte dos professores, com ênfase em soluções práticas e imediatas para problemas do cotidiano escolar. Essa visão, embora legítima diante das demandas da rotina docente, converge com as lógicas das políticas neoliberais que vínhamos discutindo nas seções anteriores, as quais privilegiam a funcionalidade e a eficiência em detrimento de uma formação mais crítica e emancipatória.

Tal postura pode ser entendida como um reflexo de uma alienação estrutural dos professores, os quais, imersos em um cenário de sobrecarga e exigências burocráticas, acabam internalizando uma visão instrumental da formação. Assim, em vez de questionarem as condições que perpetuam a desconexão entre teoria e prática ou o distanciamento das políticas educacionais de suas realidades, tendem a priorizar a aplicação imediata de ferramentas pedagógicas, muitas vezes desprovidas de um contexto mais amplo e reflexivo.

Dado esse cenário, Shiroma e Evangelista (2004, p. 11) levantam a hipótese de que as políticas de formação de professores, “[...] nos moldes em que vem sendo implantada, têm por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”. Essa alienação tanto limita o potencial transformador da formação



continuada quanto reforça a lógica mercadológica no campo educacional, que trata o ensino como um processo técnico e previsível, desvinculado de suas dimensões sociais e políticas mais profundas.

As falas de docentes também expressam a insatisfação diante do NEM. Para muitos, a proposta tem representado mais uma carga burocrática do que uma oportunidade real de transformação. Há um sentimento de que o modelo atual desconsidera a complexidade do trabalho docente e impõe metas e formatos que não respeitam as particularidades das escolas. Um professor foi enfático ao dizer que “o *Novo Ensino Médio é a precarização da educação, pois vem descaracterizando o trabalho docente*”. Essa percepção impacta diretamente a receptividade dos professores às formações, pois se sentem pressionados a cumprir exigências que, na prática, não fazem sentido para a aprendizagem dos alunos.

Sinteticamente, a análise das respostas dos docentes indica uma percepção equivocada acerca da efetividade das formações continuadas proporcionadas pela rede estadual de Santa Catarina, ou seja, pouco atendem às necessidades dos professores do ensino médio. Apesar de a intenção de capacitar os professores ser positiva e necessária, existem obstáculos reais que complicam a implementação prática dessas formações no cotidiano das salas de aula, como aquelas que surgiram nesta pesquisa de maneira recorrente e foram até aqui mencionadas.

Diante de tudo o que foi exposto, as sugestões dos professores caminham na direção de um processo formativo mais próximo, prático, colaborativo e flexível. Eles pedem por formações que os ajudem a resolver problemas reais, que considerem suas rotinas, que incentivem o planejamento conjunto e que valorizem sua trajetória profissional. Querem ser ouvidos e reconhecidos, não apenas como executores de políticas, mas como sujeitos fundamentais na construção da qualidade da educação.

No tocante a melhorias e temas que gostariam de ver explorados com maior ênfase, os docentes demonstram um desejo por formações mais práticas e voltadas a metodologias ativas que

envolvam a participação direta dos alunos. Entre as sugestões, destaca-se a demanda por conteúdos que auxiliem no desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas e adaptativas, capazes de engajar os estudantes de forma significativa. Os professores expressam uma preferência por abordagens que contemplem o uso de tecnologias digitais e métodos que favoreçam a autonomia dos alunos, em consonância com as novas diretrizes do ensino médio.

Sendo assim, os resultados desta categoria mostram que os professores não se opõem às formações continuadas. Ao contrário, reconhecem sua importância e demonstram o desejo de contar com mais oportunidades para participar dessas iniciativas. Sendo assim, para os professores do ensino médio, a forma como a SED/SC vem conduzindo as formações continuadas na rede estadual de educação de Santa Catarina apresenta-se como distante da realidade, das necessidades e das possibilidades concretas de aplicação. Para avançarmos em políticas mais efetivas de formação docente, é importante, sobretudo, ouvir mais os professores, compreender suas rotinas e criar propostas de formação que valorizem tanto seu trabalho quanto suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Santa Catarina, as ações de formação propostas pela SED/SC estão previstas em seu plano de ação e estruturadas por meio de programas desenvolvidos principalmente em formato de seminários, aulas ou conferências transmitidas *on-line*, com baixa carga horária, poucos encontros presenciais e realizados, em sua maioria, durante o ano letivo. Observa-se, ainda, que as formações são promovidas em parceria com diversas instituições, o que suscita questionamentos quanto aos interesses envolvidos e aos impactos dessas colaborações. De forma geral, a análise dos documentos permitiu evidenciar a ausência de uma política consolidada de formação continuada, com predominância de ações pontuais e de caráter instável.



A fim de complementar a análise documental e compreender a percepção dos docentes sobre essas iniciativas formativas, foi aplicado um questionário. As respostas obtidas permitiram a identificação de três categorias empíricas: perfil dos professores; organização das formações continuadas: planejamento, participação, carga horária e metodologias; e expectativas e sugestões: análise com base nas formações continuadas. Na primeira categoria constatamos haver um alto número de professores temporários (ACTs), além de haver um número significativo de docentes ministrando aulas fora de sua área de formação, o que, sabidamente, repercute na qualidade do ensino. A segunda categoria revelou que muitos professores sentem que a formação recebida não aborda suficientemente suas necessidades práticas, apontando para necessidade de melhor clareza e alinhamento com o novo currículo do ensino médio. Por fim, a terceira categoria apontou a falta de abordagem prática e contextualizada, além de horários pouco flexíveis e pouca participação no planejamento das formações.

Acerca das possíveis intencionalidades que estão presentes nas medidas de formação continuada de professores, especialmente os que atuam no ensino médio, identificamos que as políticas de formação continuada são atravessadas por princípios neoliberais. Tais políticas focam no aprimoramento de habilidades técnicas e competências práticas, deixando em segundo plano uma formação crítica e reflexiva e as reais necessidades dos professores.

Nesse contexto, concluímos ser essencial refletir criticamente sobre as políticas de formação continuada de professores em Santa Catarina, priorizando transparência, diálogo e participação dos docentes, para que essa formação possa, de fato, contribuir para o desenvolvimento profissional, bem como para a melhoria da educação, principalmente no ensino médio. Por fim, esperamos que as reflexões trazidas neste estudo possam subsidiar a promoção de melhorias nas políticas para a formação continuada na rede estadual de ensino de Santa Catarina e para o ensino médio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio** – documento orientador. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensinomedio/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-325, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 47-61, 2018.

FREITAS, L. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.



GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2024.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

MARTINI, T. A.; SILVA, F. L. G. R. Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6216/3284>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MORESCHO, S. M. Z.; DELIZOICOV, N. C. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM: a formação continuada na Gered de Chapecó – SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 45-65, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562921004>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERES, S. Formação docente contínua no contexto das reformas educacionais: estratégia de formação ou estratégia de cooptação e controle? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 17, p. 61-75, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/download/6194/5418/>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. Caderno 1. Florianópolis, 2020. 116 p. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 3 maio 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLISC.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Premissas epistemológicas da qualidade educacional: percepções de organizações multilaterais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 19-33, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JKDFw66N4PH5fDdNTbNfq5d/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a12.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SILVA, F. L. G. R.; MARTINI, T. A.; POSSAMAI, T. A Reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398>.



Os desafios da integração curricular na formação em serviço: reflexões numa escola estadual da região norte de Santa Catarina

Cristiana Poltronieri Ziehltsdorff

Cássia Ferri



No contexto das reformas curriculares, especialmente no que tange ao ensino médio, comumente denominada “Reforma do Ensino Médio”, observa-se uma recorrente valorização da integração curricular. Embora tal enfoque não represente uma novidade conceitual, sua retomada tem reacendido reflexões sobre a estruturação da escola e, por consequência, sobre a organização didático-pedagógica conduzida pelos professores.

Em Santa Catarina, assim como nos demais estados brasileiros, a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM), aliada à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desencadeou a reorganização dos currículos escolares, com início efetivo de implementação em 2022. No estado, a adoção do novo modelo iniciou-se em caráter de “estudo-piloto” em 2020, com 120 escolas selecionadas, sendo estendida a todas as unidades escolares da rede estadual a partir de 2022.

A referida legislação exigiu a constituição de uma estrutura curricular mais flexível, contemplando a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a ampliação da carga horária mínima anual dos estudantes, de 800 para 1.000 horas. Além disso, propôs-se a oferta de itinerários formativos, com foco técnico-profissional ou voltados às áreas do conhecimento de interesse dos estudantes (Brasil, 2017).

Diversos estudos apontam os desafios enfrentados na implementação dessa nova organização curricular, inclusive em Santa Catarina. Isso se deve, em parte, à existência de uma proposta curricular estadual consolidada ao longo de cerca de três décadas, construída de forma coletiva e democrática. Tal trajetória histórica, articulada com diretrizes nacionais anteriores, contribuiu para o desenvolvimento de formulações curriculares mais descentralizadas e sensíveis aos contextos socioculturais em que a formação escolar se efetiva (Thiesen, 2021).

Nesse cenário, documentos prescritivos como a BNCC, as DCNEM e o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) emergem como instrumentos normativos das políticas curriculares contemporâneas, influenciando diretamente os sistemas de ensino e a dinâmica escolar. Tais documentos propõem que a qualidade da educação seja aferida pela capacidade dos estudantes em atingir metas previamente estabelecidas, por meio do desenvolvimento de competências definidas nacionalmente.

Tanto a BNCC quanto o CBTCEM convergem na orientação de que os professores elaborem seus planejamentos com vistas à integração curricular. Ambos defendem a superação da fragmentação disciplinar, sugerindo conexões significativas entre os componentes curriculares, de modo a fomentar abordagens pedagógicas interdisciplinares e integradas do conhecimento.

Ainda que intensamente resgatado no contexto do NEM, o conceito de integração curricular remonta a discussões iniciadas no início do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, em meio à expansão da escolarização em massa e ao avanço da industrialização. Nesse contexto, emergem os primeiros debates sobre o que se entende por currículo.

Silva (2022) defende que o currículo deve abarcar a totalidade da vida do sujeito, para além da escolarização formal. Sob tal perspectiva, Beane (1997) concebe o currículo como expressão da própria vida, e não como um conjunto de disciplinas fragmentadas. Reconhece-se, portanto, a multiplicidade de sentidos atribuídos ao conceito de currículo.



Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema educativo, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas (Pacheco *et al.*, 2000, p. 37).

Nesse sentido, o currículo escolar deve contemplar dimensões pessoais e sociais, valorizar experiências significativas de aprendizagem, priorizar valores vinculados ao bem comum e produzir conhecimento voltado à coletividade, não restrito aos interesses das elites (Beane, 1997). Essa concepção rompe com a organização disciplinar fragmentada, estimulando a construção coletiva de currículos locais e atribuindo sentido à integração curricular.

Lopes (2008) salienta que a integração curricular é frequentemente confundida com a interdisciplinaridade. Contudo, no âmbito do ensino médio, a integração refere-se a uma concepção de currículo que busca promover articulações em múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Para que se concretize, é necessário

[...] atender por inteiro o interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa. Tudo isso reflete um objetivo educacional tão definitivo como é o “aprender a aprender” (Santomé, 1998, p. 27).

Nesse viés, a integração curricular configura-se como uma categoria “guarda-chuva” (Santomé, 1998), capaz de reunir diversas práticas educativas, orientadas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Beane (2003), essa integração envolve quatro dimensões: experiências, conhecimento, vida social e concepção curricular.

A exigência por práticas integradoras nas instituições escolares tem se intensificado no contexto após a Reforma do Ensino Médio, refletindo o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico articulado entre as áreas do conhecimento. Tanto a BNCC quanto o CBTCEM orientam o abandono da abordagem disciplinar isolada, em favor de uma integração efetiva entre os saberes.

O presente estudo volta-se à implementação de uma organização curricular integrada no ensino médio, observada cotidianamente nas práticas pedagógicas, nos espaços de planejamento coletivo por área de conhecimento e nos momentos de formação em serviço¹. As dificuldades e tensões vivenciadas no cotidiano escolar evidenciaram a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a integração curricular, tema que emergiu como central nos processos formativos da escola investigada.

Dessa forma, objetivou-se analisar as recontextualizações da integração curricular expressas por professores de uma escola estadual localizada na região norte de Santa Catarina. Buscou-se compreender as concepções manifestadas pelos docentes e as formas pelas quais elas se materializam nos planejamentos integrados feitos durante os momentos formativos. Compreende-se que a proposta de integração curricular visa à superação da compartimentação disciplinar (Lopes, 2008) e, conforme delineado pela BNCC, pelo CBTCEM e demais documentos orientadores do NEM, se associa à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, tensionando e redimensionando o campo curricular no interior das instituições escolares.

¹ Compreendemos por formação em serviço os momentos de estudo coletivo, troca de experiências e reflexão entre os professores realizados no ambiente escolar e voltados à qualificação das práticas pedagógicas.



As reflexões apresentadas neste capítulo são oriundas da pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado intitulada *Integração curricular no “Novo” Ensino Médio: estudo em uma escola estadual da região norte de Santa Catarina*, defendida em fevereiro de 2024. A investigação, de natureza qualitativa, teve como foco central analisar como os professores da referida escola compreendem e operacionalizam a integração curricular no contexto da implementação do NEM, contribuindo assim para o debate acadêmico e profissional sobre os rumos das políticas curriculares em curso no Brasil.

O CONTEXTO ESCOLAR

A unidade escolar na qual foi desenvolvido este estudo está localizada em um município da região norte de Santa Catarina e vincula-se administrativamente à rede estadual de ensino. No ano da pesquisa possuía 347 estudantes, atendendo durante o dia o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante e, no período noturno, estudantes do pós-médio, que cursam os cursos técnicos subsequentes.

Os procedimentos que permitiram a produção dos dados consistiram em observações das atividades de planejamento coletivo que o corpo docente desenvolvia na escola com o objetivo explícito de encontrar formas de integrar os conteúdos que estavam sob responsabilidade de cada um dos membros dos grupos. Os grupos eram formados por áreas do conhecimento, quais sejam, a de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais. Para orientar as observações, elaborou-se um roteiro que direcionasse a atenção para os objetivos específicos do estudo. Além disso, realizou-se um grupo focal, com participação livre e consentida dos envolvidos, com o intuito de promover discussões aprofundadas sobre a temática.

O planejamento coletivo na escola em questão acontece em resposta às determinações do NEM, exigindo maior integração entre

as áreas de conhecimento e deixando de lado práticas individuais. Para isso, a escola organiza momentos específicos destinados à construção coletiva dos planejamentos, com destaque para as tardes de formação em serviço e a concessão de uma carga horária própria para tal fim. Os docentes reúnem-se semanalmente, às quintas-feiras no período vespertino, para estudar, trocar experiências e planejar de forma integrada por área de conhecimento. As reuniões seguem, em parte, pautas propostas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou pela Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), além de sugestões da própria equipe escolar.

O processo é sistematizado por meio de registros formais: atas produzidas pelas assessoras de direção e relatórios elaborados pelos professores, que documentam o que foi construído nas reuniões. Os registros são armazenados na escola e em um *drive* compartilhado, funcionando como instrumento para reavaliação das práticas pedagógicas e aprofundamento de temas. A proposta de planejamento coletivo está alinhada à orientação do CBTCEM e busca promover a troca de experiências, o compartilhamento de saberes e a consolidação de práticas integradas, articuladas à flexibilização curricular.

RECONTEXTUALIZANDO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Partimos da afirmação de Ball (1994), para quem as políticas curriculares são recontextualizadas pelos sujeitos sociais e, nesse movimento, no sentido de Bernstein (1996), produzem diferentes discursos pedagógicos. Para Mainardes e Stremel (2010, p. 21),

[...] o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais).



Na perspectiva de Lopes (2019), não existe um ponto de referência que assegure a interpretação definitiva desses textos, seja uma teoria curricular ou qualquer outra teoria, uma estrutura econômica ou qualquer sistema capaz de estabilizar de maneira conclusiva a interpretação sugerida. De acordo com a autora (Lopes, 2019, p. 65),

as políticas de currículo são interpretadas como marcadas por recontextualizações por hibridismo de distintos registros teóricos curriculares. Ainda que não haja a pretensão de entender esse processo como perda de alguma possível ideia de consistência e coerência originais, os textos são interpretados como tendo alguma referência a um contexto (um fora do texto) capaz de lhes garantir uma estrutura que sustente sua significação.

Bernstein (1996) acrescenta que princípios recontextualizadores se relacionam com outros discursos, para constituir sua própria ordem. “Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 13).

Lopes e Macedo (2011, p. 104) enfatizam que

a recontextualização, como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação.

Segundo Lopes (2005), no processo de recontextualização, Bernstein entende que os textos, quer estejam oficialmente

assinados ou não, sofrem fragmentação ao circular dentro do corpo social da educação. Alguns desses fragmentos recebem mais valor em comparação a outros, sendo associados a elementos de outros textos que podem reinterpretá-los e direcioná-los novamente para outro foco.

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais (Lopes, 2018a, p. 27).

Ao se analisar as falas dos professores, percebemos o sentido de inter-relação entre os componentes curriculares, conforme se pode observar a seguir:

Trabalhar em equipe [...] integrar os conteúdos curriculares da melhor forma possível para passar pro aluno (P2).

Integração curricular, para mim, seria esse diálogo muito legal entre os componentes curriculares. Sabe essa troca, esse aprendizado? Na teoria! (P5).

Começar uma coisa na tua aula e dar continuidade nas outras disciplinas (P4).

Para mim é união, basicamente de tudo, é a união entre as várias disciplinas ou componentes curriculares [...]. É um, é um ideal que só pode ser alcançado com, na verdade, a reformulação do próprio currículo em si (P7).



Nos excertos é possível constatar a concepção da integração curricular como uma abordagem colaborativa, pautada na interdisciplinaridade e utilizada como uma estratégia pedagógica. Para Lopes e Macedo (2002), não seria uma concepção equivocada, pois o currículo pode ser integrado sem extinguir as disciplinas e valorizando a interdisciplinaridade no contexto da prática. Conforme Lopes (2008), tanto as organizações disciplinares quanto as integradas podem servir para quaisquer fins, como compreendem outros professores:

Está atrelado a tudo que ele vai viver, que ele vai aprender tanto na escola quanto na vida, aquilo tem conexão com o que eu vivo, com o mundo que me rodeia. Sentido! [...] Então, mostrando para ele que todas as disciplinas estão unidas no eixo só, que todas elas vão levar ao seu conhecimento, ao seu engrandecimento, e não para quando ele termina o ensino médio, sempre vai ser em constante evolução (P9).

É o que deveria dar sentido à vida escolar, porque integra, dá sentido, eu percebo que seria mostrar para o aluno que o conhecimento tá integrado, que o conhecimento está em tudo sempre (P3).

Os trechos desses professores revelam um olhar voltado à aproximação com a vida cotidiana, no sentido de olhar para o que de fato tenha sentido ensinar na escola. Percebe-se que tais docentes, conforme Thiesen (2021, p. 798), atribuem “importância às dinâmicas que permitem aos sujeitos aprenderem a organizar e utilizar o conhecimento em relação a seus problemas reais”. Santomé (1998, p. 83) contribui afirmando que “entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos e a estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos”.

Thiesen (2021, p. 797) argumenta que a integração está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidades,

ou seja, quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e promove conhecimento e cultura aos sujeitos. Quanto mais integradora forem o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de se ampliar o espectro da formação humana e, conseqüentemente, maior será a possibilidade criadora e transformadora do gênero humano.

Pensar o planejamento integrado e suas formas de integração requer também refletir sobre as disciplinas escolares e tudo que as envolve, considerando o contexto de sua produção: leis, orientações institucionais, discursos oficiais, que de certa forma moldam as concepções existentes e interferem diretamente no contexto da prática (Lopes, 2008). Observamos que o planejamento integrado é expresso pelos professores como parte das áreas do conhecimento e, segundo suas perspectivas, deveria ser realizado com os docentes dos componentes curriculares da mesma área ou até mesmo de áreas distintas.

É perceptível a estreita relação estabelecida pelos professores entre a integração curricular e as disciplinas específicas. Essa compreensão dialoga com Santomé (1998), que interpreta a integração como correlação direta de diversas disciplinas, que podem ser utilizadas para facilitar o trabalho de temas que dependem de conteúdos e/ou procedimentos, como cita o P6: *“Eu acho que é dar sentido a um assunto, um tema, um conteúdo”*.

Nos excertos que seguem, os docentes evidenciam a sua compreensão acerca da concepção de planejamento integrado, que é fundamentada no trabalho feito em conjunto ou em parceria com os componentes/disciplinas curriculares:

[...] planejamento integrado é um momento onde os professores das áreas afins se reúnem, para traçar alguns projetos ou atividades que eles podem aplicar em conjunto, gerar uma média (P5).

[...] o planejamento integrado não só é unir as áreas afins, mas sim... se interagir com o conhecimento de tudo (P8).



[...] vejo como um aprendizado nesse momento. Então, é essa relação de [...] com os colegas e de outros componentes [...]. Dar mais sentido às coisas (P3).

[...] tem muita coisa, muito assunto que é passado em diversas áreas e que uma poderia estar complementando a outra. Então, é nesse planejamento integrado que a gente pode ver a integração (P4).

É realmente as áreas trabalhando em conjunto, para mostrar inclusive para os alunos que elas têm a aplicação prática delas (P7).

Trabalhar em conjunto (P9).

É um momento de partilha, de você analisar o que você está trabalhando, o que os teus colegas estão trabalhando, de que forma que a gente pode se ajudar, pra ajudar a construir a aprendizagem do aluno (P6).

As definições expostas pelos docentes dialogam com Lopes e Macedo (2002), ao tratarem da relação entre as disciplinas escolares e os mecanismos de integração presentes ao longo da história da escolarização. Para as autoras, esses mecanismos coexistem com diferentes formas de integração, permitindo que um currículo disciplinar organize processos integradores em diferentes níveis ou mesmo que as próprias disciplinas sejam arranjadas de forma integrada.

[...] ao longo da história da escolarização, as disciplinas escolares convivem com diferentes mecanismos de integração, podendo um currículo disciplinar organizar processos de integração em níveis diversos ou mesmo as próprias disciplinas escolares se constituírem de forma integrada. Nesse sentido, o processo de disciplinarização na escola é uma tecnologia de organização do conhecimento para fins de ensino (Lopes; Macedo, 2002, p. 148).

Lopes e Macedo (2011) propõem três modalidades distintas de integração curricular: uma orientada pelas competências e habilidades; outra baseada nos interesses dos estudantes, considerando as demandas sociais e, em certos contextos, questões políticas mais amplas; e uma terceira focada na integração dos conceitos disciplinares, preservando a estrutura dos saberes específicos de cada área. Nas transcrições apresentadas anteriormente, podemos identificar concepções de integração que são similares com as proposições de Lopes e Macedo (2011), especificamente nas falas de P9 e P3, quando abordam a relação com a vida cotidiana e a preocupação com o interesse dos estudantes.

Tanto nas definições sobre o planejamento integrado quanto nas concepções de integração curricular, os professores destacam, ainda que de forma sutil, não apenas a importância da integração para a aprendizagem dos estudantes, mas também como um caminho para repensar o trabalho coletivo docente: *“O planejamento integrado é importante para aprender a planejar juntos, algo que não temos o hábito de fazer”* (P3).

Refletindo sobre a relevância de um currículo integrado, retomamos Beane (2003), que defende que o trabalho em sala de aula deve estar conectado com o mundo real. Essa perspectiva é reiterada por P4: *“[...] que eles consigam perceber que tudo isso acontece no cotidiano deles”*.

Beane (2003, p. 95) acrescenta que, ao trabalhar com integração curricular, “a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento”. Arriscamos dizer que a percepção de integração curricular que permeia a ideia do planejamento integrado dos docentes entrevistados é voltada, de maneira mais genérica, à concepção de interdisciplinaridade. Nesse sentido, percebe-se que, considerando a polissemia existente entre os termos interdisciplinaridade e integração curricular, para os professores, na flexibilização curricular do NEM, ambos são expressos como sinônimos.

As recontextualizações dos docentes sobre integração curricular e planejamento integrado podem ser acrescidas por meio



da forma como eles as organizam na escola. Assim, na sequência analisaremos a categoria “organização do planejamento integrado”, para a qual estão vinculadas as referidas unidades temáticas: frequência do planejamento integrado; critérios na elaboração do planejamento integrado; escolha do objeto de conhecimento; articulação com as competências da BNCC; avaliação: do estudante e do planejamento integrado; elaboração da próxima sequência didática.

Conforme roteiro de perguntas e respostas apresentadas, inicialmente se expõe a frequência do planejamento. Os participantes mencionam que o momento de planejamento ocorre nas quintas-feiras à tarde, sendo, conforme os docentes, o único momento para elaborar e discutir o planejamento. O encontro dos professores acontece por áreas do conhecimento e eles se agrupam de acordo com seus componentes curriculares ou áreas afins.

A frequência de planejamento integrado é na quinta-feira à tarde. O planejamento é organizado a partir das áreas do conhecimento, com professores dos componentes curriculares da mesma área (P1).

A gente, teoricamente, se encontra todas as quintas-feiras. Não quer dizer que todas as quintas-feiras a gente vai sentar para planejar alguma (P4).

Destaca-se que foi a SED/SC que recomendou para que as instituições de ensino e os professores do NEM realizem o planejamento por área do conhecimento, integrando-o de forma referencial nas quintas-feiras durante o turno vespertino, na intenção de que os professores promovam regularmente a troca de experiências entre suas equipes técnicas e docentes, constituindo, dessa forma, uma rede de aprendizagem colaborativa.

Consta no Caderno de Orientações do CBTECM que

para os professores atuantes nas escolas de Novo Ensino Médio será disponibilizada uma carga horária própria para planejamento, tanto individual como

coletivo, permitindo a todos estudar e discutir os materiais de apoio ao trabalho pedagógico, bem como, planejar o trabalho por área de conhecimento. O planejamento deve estar articulado às ações de flexibilização curricular, de forma que se possam desenvolver atividades pedagógicas alinhadas à proposta de integração entre as áreas. Esse movimento permite a troca de experiências entre os pares e o compartilhamento de saberes e práticas de educação integral (Santa Catarina, 2020, p. 34).

O mesmo documento ressalta que a carga horária para o planejamento deve ser prioridade no trabalho coletivo, possibilitando o trabalho integrado entre todos os profissionais da unidade escolar. Assim, considerando as orientações da SED, observamos que os docentes, como já mencionaram, cumprem a orientação da secretaria e se reúnem durante as quintas-feiras à tarde, para dialogar com as suas áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Trilhas Profissionalizantes. No entanto eles deixam evidente que nem sempre esse momento é utilizado para elaborar os planejamentos integrados.

No tocante à análise da transcrição realizada do grupo focal, chegamos à última categoria, que denominamos de “obstáculos à integração curricular”. Para essa categoria acrescentamos as unidades temáticas: limitações e dificuldades para realizar integração curricular; desafios do planejamento integrado; reflexões sobre a formação dos professores; resistência ao novo.

A última categoria emergiu das respostas emitidas pelos professores durante a entrevista, as quais chamaram a atenção da pesquisadora, pois trazem significados velados sobre as possibilidades de fazer a integração curricular, sejam por questões materiais ou humanas.

Iniciamos abordando as limitações e dificuldades percebidas nas falas dos professores para realizar um planejamento integrado. Os participantes mencionam a falta de subsídios suficientes para implementar o que é pedido, bem como a fragilidade e a falta de clareza no acompanhamento do processo. As diferenças entre uma



instituição e outra, sem uma base oficial, também são apontadas como um obstáculo para a integração curricular. Isso resulta em professores se sentindo presos e comprometendo o trabalho, levando à desistência, em alguns casos, do planejamento ou projeto que estava em desenvolvimento. Nessa unidade temática, os professores expõem que uma das principais preocupações recai sobre os conteúdos e em vencer as orientações que são repassadas: *“Ainda há uma mentalidade de vencer conteúdos, e a pressão para cumprir o currículo e preparar os alunos para exames dificulta o planejamento integrado”* (P9).

Os participantes mencionam que o planejamento integrado muitas vezes se limita a planejar atividades em vez de conteúdo. Além disso, há uma percepção de hierarquia entre as disciplinas, com certas áreas sendo privilegiadas em detrimento de outras. A falta de conexão entre os conteúdos e a necessidade de direcionar certos assuntos para disciplinas específicas também são citadas como desafios: *“O planejamento integrado se limita a planejar atividades em vez de conteúdos, o que é um problema. Também há uma hierarquia entre disciplinas e áreas do conhecimento”* (P1).

Os participantes mencionam que há uma ênfase em cumprir a carga horária e transmitir todo o conteúdo programático, o que pode dificultar a implementação de projetos integrados. Eles mencionam sobre a burocracia, a cobrança por notas e o medo de não conseguir abordar todo o conteúdo necessário, o que acaba limitando a implementação de projetos e atividades integradas: *“O planejamento integrado muitas vezes fica restrito à elaboração de atividades devido a exigências burocráticas e à pressão para cumprir conteúdos e notas”* (P5).

Repetidas vezes, citaram a pressão enfrentada pelos professores para vencer conteúdos e cumprir com as avaliações, para além da integração curricular, conforme proposto pelas políticas curriculares atuais: *“Ainda existe a mentalidade de vencer conteúdos, e os projetos muitas vezes se esbarram na burocracia e no medo de não cumprir o conteúdo exigido”* (P9).

Sobre a unidade temática “desafios do planejamento integrado”, podemos destacar os excertos de alguns professores que demonstram preocupação e frustração em relação à superficialidade do processo, à ruptura com os padrões antigos, à falta de suporte e à falta de clareza nas diretrizes.

É necessário superar a mentalidade de compartimentalização e trabalhar junto para um planejamento integrado (P4).

O maior problema é a falta de subsídio para os professores planejarem juntos, o trabalho todo recai sobre eles. [...] a gente tenta fazer reunião, mas o que acontece é que, com a continuação de uma fragmentação, ele continua fragmentado. Isso que eu fico batendo na tecla de que tem que ter subsídio, tem que ter documento que ajude a gente (P7).

[...] a gente não tem subsídio suficiente para pôr em prática aquilo que se pede. As exigências são grandes, mas o próprio acompanhamento é vago, fraco, é simples (P1).

Os professores reclamam também sobre as dificuldades de articulação entre disciplinas, como cita P1: “O pior, acho, sempre são os conteúdos. Porque projetos a gente consegue articular com qualquer área. É difícil, mas o problema é articular o conteúdo”. No quesito da articulação com as disciplinas, P4 acrescenta sobre a BNCC:

Claro que, se a gente for levar ao pé da letra, a BNCC deixa você trabalhar o que você quer em qualquer época do ano. Só que, se a gente for levar assim, o aluno muda de escola: “Ah, professora, não vi isso. Ah, isso é conteúdo de... de outro ano”. Isso que é ruim.

Sobre a flexibilidade da BNCC, P4 enfatiza ter preocupação e ser um dificultador: “Quero trabalhar uma coisa esse ano, mas ele só no ano que vem”.

Outro fator relevante destacado trata da formação dos professores, que pode ser um dos indicadores que dificultam o trabalho integrado, conforme identificado na unidade temática “reflexões sobre a formação de professores”. No que se refere a essa



unidade, podemos destacar: *“Na formação acadêmica, trabalhou-se muito a questão da integralidade das disciplinas, o que facilita o trabalho integrado”* (P9).

Nesse excerto ficou subentendido que sua formação acadêmica teve um enfoque na questão da integralidade das disciplinas, o que tem auxiliado o professor a desenvolver atividades integradas, ao contrário do que outros professores tiveram em suas formações. Ele continua: *“Muitas graduações formam professores que veem apenas sua própria disciplina, é preciso desconstruir essa mentalidade”* (P9).

Evidencia-se que o desafio começa pela própria tradição da formação inicial do professor. Para Sacristán (2000), há um triângulo de forças da práxis pedagógica do professor: os significados, condicionados por sua formação e experiência; as condições da prática; e as novas ideias das quais surgem soluções ou ações. Assim, “qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito dos professores [...]” (Sacristán, 2000, p. 178).

A disciplina escolar, nessa perspectiva, é amplamente reconhecida por professores, alunos e pela sociedade em geral como o componente central da estrutura curricular. Sua legitimação se baseia na percepção de que ela é uma instituição social essencial, uma vez que a organização das atividades escolares, a produção do conhecimento escolar e a formação dos professores são fundamentadas nesse princípio disciplinar (Lopes; Macedo, 2002).

Como discute Lopes (2008), para que a integração curricular aconteça, é necessário que seja superada a hierarquia entre as disciplinas e que se promova a integração entre as áreas do conhecimento; e talvez tal ruptura seja a mais difícil de implementar. A integração curricular requer o trabalho conjunto e a colaboração entre os professores de diferentes disciplinas, como também traduzem os docentes participantes: *“A formação profissional precisa mostrar que os professores não devem trabalhar sozinhos, é preciso trabalhar em conjunto desde o início”* (P9).

Essas reflexões vão ao encontro das pesquisas de Lopes (2008) e evidenciam a importância da formação dos professores, tanto na perspectiva da integralidade das disciplinas como na necessidade de desconstruir mentalidades restritas e promover a colaboração desde o início da carreira docente.

Considerando as recontextualizações que os professores apresentam da integração curricular, podemos reafirmar que as configurações sobre o tema são múltiplas, pois diversos podem ser os mecanismos de integração. A compreensão de integração curricular que permeia os planejamentos integrados aqui discutidos pode ser recontextualizada de várias formas no contexto da prática e, apesar de os documentos norteadores enfatizarem a elaboração de currículos integrados, proporem estratégias e metodologias, não há um consenso entre os docentes de como colocar em prática esse currículo.

Outro fator que podemos considerar é o de que a política de integração curricular, no contexto da prática, está constantemente num processo de reinterpretação por parte dos professores, permitindo que cada docente produza sentidos distintos para a política com base em suas experiências (Ball, 1992). Nesse sentido, Lopes (2019) esclarece:

As políticas de currículo são interpretadas como marcadas por recontextualizações por hibridismo de distintos registros teóricos curriculares. Ainda que não haja a pretensão de entender esse processo como perda de alguma possível ideia de consistência e coerência originais, os textos são interpretados como tendo alguma referência a um contexto (um fora do texto) capaz de lhes garantir uma estrutura que sustente sua significação.

Em suma, podemos compreender que todas as propostas curriculares, incluindo a BNCC, são documentos políticos, assim como são esforços para representar uma determinada política, originados por práticas discursivas das quais participamos. Podemos, assim, refletir nossa própria prática pedagógica? Por vezes, talvez ainda não



tenhamos consciência do quanto já recontextualizamos os textos políticos no momento de colocá-los em prática.

Ao longo da evolução do pensamento curricular, nós e muitos outros expressamos nossas ideias, escrevemos e realizamos ações em apoio às disciplinas escolares, à flexibilidade curricular ou à integração curricular, e até mesmo criticamos a disciplinaridade. Esses discursos, dos quais fazemos parte por diferentes momentos, desempenham um papel na interpretação e na recontextualização das políticas curriculares (Lopes, 2019).

ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE OS DIZERES E OS FAZERES DOS PROFESSORES

Estabelecendo conexões entre as concepções de integração curricular apresentadas pelos professores, as formas empregadas na elaboração dos planejamentos integrados e o diálogo com a literatura, é possível organizar as observações realizadas em três categorias: evidências de planejamento integrado, de planejamento isolado e de reprodução do planejamento.

Na categoria “evidências de planejamento integrado”, os participantes destacam a relevância da inter-relação entre os componentes curriculares, do trabalho em equipe e da interdisciplinaridade como estratégias pedagógicas para promover a integração. Na prática, eles compreendem a integração curricular como uma abordagem colaborativa, que favorece o diálogo entre as disciplinas e a construção de sentidos mais amplos para o conhecimento escolar. Essa integração é associada, ainda, à vivência cotidiana dos estudantes, o que confere maior significado às aprendizagens, tornando-as mais conectadas à realidade.

Tais evidências se manifestam de forma mais consistente nos planejamentos das áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, em articulação com Matemática e Tecnologias. Nesses grupos, os planejamentos são construídos de maneira coletiva e têm maior intencionalidade na integração entre as disciplinas, evidenciando um

movimento em direção a práticas mais interdisciplinares e coerentes com os pressupostos da flexibilização curricular.

Em contraste, a categoria “evidências de planejamento isolado” revela que, em algumas áreas, como Ciências Humanas e Sociais, em conjunto com a trilha profissionalizante de Administração, o planejamento tende a ser desenvolvido de maneira mais individualizada. Nesses casos, os docentes demonstram uma postura mais autônoma em seus processos de organização pedagógica, com menos articulação entre os componentes curriculares. Essa forma de atuação não exclui a existência de aprendizagens relevantes ou de abordagens significativas por parte dos professores, mas indica que a integração curricular, em tais contextos, não é uma prática consolidada ou amplamente valorizada.

Por fim, a categoria “evidências de reprodução de planejamento” aponta especificamente para a área profissionalizante vinculada ao eixo de Informação e Comunicação, com destaque para o curso de Ciência de Dados. Observa-se uma forte rigidez estrutural, com aulas previamente distribuídas e pouca flexibilidade para reorganização. A estrutura reflete a influência de orientações externas, com materiais didáticos padronizados e alinhados a interesses que ultrapassam o âmbito escolar, muitas vezes associados a diretrizes de agências multilaterais. Embora haja iniciativas de diálogo entre os professores envolvidos, as práticas pedagógicas permanecem fortemente condicionadas pelos materiais previamente definidos, dificultando a construção de um planejamento verdadeiramente integrado.

Essa análise deixa clara a complexidade do processo de implementação da integração curricular e demonstra que, apesar de haver avanços em determinadas áreas, ainda persistem desafios importantes para que a proposta de um currículo integrado se concretize de modo equânime em todas as frentes do NEM.

De maneira geral, entre as três categorias definidas com base nas observações, ressalta-se, de acordo com os relatos dos professores, que alguns percebem na flexibilização curricular do NEM uma oportunidade para fomentar a integração curricular por meio



da interdisciplinaridade de maneira mais ampla. Em contraste, outros docentes manifestam preocupação em relação à possível ausência de continuidade dos objetos de conhecimento nos anos subsequentes, o que poderia resultar na privação de oportunidades de aprendizado para os estudantes.

Ainda sobre o caráter político proposto pelos fatores de integração curricular, Thiesen (2013) acrescenta que quem define as formas que o conhecimento escolar deve assumir não são os sujeitos que aprendem, e sim a instituição (podemos aqui interpretar como sendo os professores), que lhes oferece esse capital de forma estruturada. Para o autor,

na matriz hegemônica que produziu a ideia de escola moderna e a configurou como cultura escolar, os conhecimentos escolares são predominantemente resultantes dos movimentos da transposição didática dos conhecimentos científicos, sobretudo aqueles considerados pelas elites econômica e intelectual da sociedade capitalista como conhecimentos universalmente válidos ou socialmente relevantes. Nesse sentido, o conhecimento escolar é matéria/informação, que recontextualizado e reterritorializado, transitam de um contexto a outro assumindo a forma (método) considerada adequada para cada situação curricular em termos de faixa etária, tipo de escola, projeto formativo, etapa de formação etc. (Thiesen, 2013, p. 603).

Pelo viés teórico desta pesquisa e relacionando as recontextualizações dos docentes sobre integração curricular, podemos dizer que eles expressam um discurso favorável sobre a importância da integração, no entanto também manifestam uma percepção crítica sobre as limitações e desafios dessa abordagem. Na pesquisa em tela, a recontextualização é evidenciada pela maneira como os professores reinterpretam e aplicam as políticas educacionais no contexto específico da elaboração do planejamento integrado.

CONSIDERAÇÕES

A história do currículo escolar reflete um cenário de reformas educacionais, sendo a mais recente a reforma do ensino médio, que preconiza a transformação educacional por intermédio de alterações curriculares. Contudo precisamos nos questionar: Limitar a educação à mera assimilação de conteúdos ou ao alcance das expectativas de aprendizado pelas áreas de conhecimento pode conduzir a mais um fracasso anunciado no campo curricular? A implementação prática das diretrizes oficiais, quando desvinculada de considerações mais amplas, pode dificultar uma execução curricular eficaz, corroborando a perspectiva de Ball (2012) sobre a falência do modelo quando as políticas formuladas não correspondem à realidade.

Isso posto, é crucial ressaltar que a integração curricular, por si só, não garante uma educação mais democrática. A organização cuidadosa do currículo é fundamental a fim de que atenda a finalidades sociais inclusivas e promova uma abordagem crítica e reflexiva sobre o conhecimento. O estudo destaca a necessidade contínua de reflexão e diálogo entre os profissionais da educação para aprimorar as práticas de planejamento integrado e contribuir para uma educação mais significativa e contextualizada.

Ao analisar as observações dos encontros de planejamento integrado, torna-se evidente a diversidade de compreensões e abordagens por parte dos docentes em relação à integração curricular. A pesquisa revela práticas mais colaborativas e interdisciplinares em alguns grupos, enquanto outros adotam uma abordagem mais autônoma e individualizada no desenvolvimento de seus planejamentos. As categorias emergentes da pesquisa, denominadas “evidências de planejamento integrado”, “evidências de planejamento isolado” e “evidências de reprodução de planejamento”, oferecem *insights* valiosos sobre as diferentes formas como os professores interpretam e implementam a política de integração curricular. Essas categorias refletem a complexidade da integração curricular,



destacando que a prática varia significativamente entre as áreas de conhecimento.

Podemos registrar que a interpretação e aplicação da integração curricular pelos docentes estão intrinsecamente relacionadas ao contexto específico de cada escola e às experiências individuais deles. As políticas educacionais, incluindo a integração curricular, são percebidas e recontextualizadas pelos professores de maneiras diversas, influenciadas por fatores como formação, condições de trabalho, histórias de vida e relações interpessoais. Apesar do discurso favorável à integração curricular, alguns desafios e limitações são destacados pelos professores, como a falta de compreensão sobre como planejar de forma integrada, a preocupação com a continuidade dos objetos de conhecimento nos anos subsequentes e a tendência à valorização individual dos componentes curriculares.

A pesquisa sublinha a importância de considerar a integração curricular não apenas como uma questão técnica, mas também como um fenômeno político. A atuação dos professores e gestores na interpretação e implementação da política de integração curricular está sujeita a influências externas, tradições curriculares, poder e dinâmicas institucionais.

Diante disso, a pesquisa indica que a integração curricular é um processo dinâmico e complexo, exigindo uma consideração cuidadosa das nuances contextuais e das diferentes perspectivas dos atores envolvidos. A criação de significados distintos na implementação da política de integração curricular é uma realidade, e a promoção do diálogo e da reflexão contínua entre os educadores pode contribuir para superar desafios e aprimorar práticas integradoras no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. *In*: BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. (org.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BEANE, J. A. **Curriculum integration: designing the core of democratic education**. New York: Teachers College Press, 1997.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 9 maio 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 2000.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Goiânia: Anpae, 2018a. p. 23-27.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, ago. 2004.

LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de; OLIVEIRA, G. G. S. de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Pernambuco: UFRPE, 2018b.



LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEI, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/ago. 2010.

PACHECO, J. A. (org.); BEANE, J. A.; SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F.; MACEDO, E.; FLORES, M. A.; MORGADO, J. C. **Política de integração curricular**. Porto: Editora Porto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. Florianópolis, 2021.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

THIESEN, J. da S. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: algumas notas sobre o Parecer 040/2021/CEE-SC**. Observatório do Ensino Médio em SC, 2021.

THIESEN, J. da S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.



Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente¹

Tatiane Aparecida Martini

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva



INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta parte das análises da dissertação *Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense do Campus Camboriú (SC). A pesquisa analisou as percepções dos/as professores/as acerca da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) nos anos de 2020 e 2021. Metodologicamente, amparou-se em uma abordagem qualitativa, valendo-se de procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica e do uso da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A expressão “reforma” reflete o pensamento conservador e contrário aos interesses da classe trabalhadora, ao valer-se de “[...] uma lógica economicista e pragmática [...] em um tempo de

¹ Estudo publicado originalmente em *Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia* e adaptado para esta publicação.



hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37). Por isso, optamos pelo uso do termo “contrarreforma”.

Em 2016, as forças conservadoras nacionais, representadas por Michel Temer, perpetraram o “golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial” (Frigotto; Motta, 2017, p. 367) que retirou Dilma Rousseff da presidência, possibilitando o resgate do projeto neoliberal, que defende a implementação de reformas econômicas e educacionais. Nessa conjuntura, configura-se a contrarreforma do ensino médio do Brasil, sob a alegação de urgência e sob o pretexto de destravar o crescimento econômico (Frigotto; Motta, 2017).

Um dos primeiros atos do governo Michel Temer foi a publicação da Medida Provisória n.º 746, apresentada em 22 de setembro de 2016, que de forma antidemocrática e por meio de um decreto presidencial deu início a uma das maiores contrarreformas da educação das juventudes brasileiras, denominada como Novo Ensino Médio (NEM). Utilizou-se como justificativa que a “reforma do ensino médio” se propõe a evitar um currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes” e pouco atraentes aos jovens, que segundo os reformadores é o motivo da grande evasão nesse nível de escolaridade (Frigotto; Motta, 2017).

Após a publicação da Medida Provisória n.º 746/2016 (Brasil, 2016), rapidamente foi aprovada a Lei n.º 13.415, em fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), e incorporada ao discurso de necessidade de flexibilização da formação das juventudes. A referida lei alterou a carga horária, a composição dos currículos e modificou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96 – Brasil, 1996). Tais mudanças alteraram profundamente a estrutura e a concepção do ensino médio ao flexibilizar “[...] o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (Ferretti; Krawczyk, 2017, p. 37).

A Lei n.º 13.415/2017 impôs a ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio para 1.400 horas, com exigência de oferta de pelo menos 1.000 horas até 2022. Limitou a obrigatoriedade curricular

a Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, colocando em risco o acesso a conhecimentos “[...] essenciais para a educação ética, estética e para a construção de saberes que possibilitem a reflexão acerca da organização da sociedade e do próprio projeto societário” (Silva; Possamai; Martini, 2020, p. 5). O currículo foi dividido entre formação comum e itinerários formativos, que incluem áreas do conhecimento e a Formação Técnica e Profissional, sem obrigatoriedade de oferta total pelas escolas.

A lei também reduziu a formação comum para até 1.800 horas ao longo dos três anos, sem definir um mínimo (Ferretti; Krawczyk, 2017). Além disso, priorizou o desenvolvimento de habilidades e competências, alinhando-se à Teoria do Capital Humano e promovendo a ideologia do “aprender a empreender”, por meio do componente curricular Projeto de Vida. Ademais, permitiu o reconhecimento de competências adquiridas fora da escola e a realização de convênios com instituições, inclusive de educação a distância, favorecendo as parcerias público-privadas.

A contrarreforma afetou a formação docente ao permitir a atuação de profissionais com “notório saber” na educação profissional e ao vincular os currículos de formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas mudanças se alinham aos interesses do setor empresarial e às resoluções de formação docente aprovadas entre 2019 e 2024 (Resolução CNE/CP n.º 2/2019, Resolução CNE/CP n.º 1/2020 e Resolução CNE/CP n.º 4/2024).

A pesquisa revelou que o estado de Santa Catarina demonstrou forte alinhamento às decisões nacionais, com uma rápida adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria n.º 649/2018) por parte da SED/SC. Dessa forma, iniciou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no ano de 2020, em 120 escolas-piloto, com estudantes ingressantes do 1.º ano do ensino médio, atingindo todas as escolas da rede estadual catarinense a partir do ano de 2022.

Na próxima seção apresentaremos informações acerca da dinâmica da formação continuada dos professores, um dos mecanismos utilizados pela SED/SC para garantir a implementação do NEM, assim como as percepções docentes acerca da contrarreforma



do ensino médio em Santa Catarina, previamente categorizadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO NEM EM SANTA CATARINA: ENTRE ADESÕES E RESISTÊNCIAS

Uma das estratégias utilizadas pela SED/SC para dar continuidade à implementação do NEM, mesmo no contexto da pandemia de covid-19, foi o estabelecimento de parcerias, em sua maioria de natureza privada. Em 2020, por exemplo, foi perceptível a atuação de organizações privadas, como o Instituto longo. Com a suspensão das aulas presenciais e a instauração do regime especial de aulas não presenciais, a partir de 19 de março de 2020, paralelamente a SED/SC iniciou um ciclo virtual de formação de professores/as.

Foi possível identificar entre os ministrantes desses ciclos de formações virtuais servidores efetivos da SED/SC; profissionais de universidades públicas e privadas; participantes da elaboração do Currículo Base Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e integrantes de instituições como Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península, Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido e Serviço Social da Indústria (Sesi), entre outras.

Realizaram-se até julho de 2021 cerca de 80 formações, algumas delas para dar continuidade à implementação da contrarreforma do ensino médio. Foram efetivadas, em parceria com o Instituto longo, pelo menos dez formações referentes às temáticas: diálogos sobre Projeto de Vida; gestão pedagógica em tempos de pandemia; necessidades de inovação e compartilhamento de práticas; Componentes Curriculares Eletivos (CCE); integração curricular por áreas do conhecimento e avaliação formativa. Constatamos que os consultores pedagógicos do Instituto longo possuem ligações anteriores com o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, além de outras organizações.

A colaboração do Instituto longo, conforme os dados das formações, contemplou o desenvolvimento de trilhas formativas para

professores a respeito, principalmente, da temática Projeto de Vida, por meio de orientações de estudos, vídeos e materiais pedagógicos. Foi possível também identificar a atuação em outros aspectos, como na reorganização dos CCEs. O recorte utilizado para a constituição dos resultados foi o conteúdo de seis dessas formações, abordados nas próximas seções.

PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Constituindo-se como uma estratégia fundamental para implementar a contrarreforma do ensino médio e configurando-se em um instrumento de viabilização discursiva e convencimento dos/as docentes, a formação de professores/as é uma preocupação presente na Lei n.º 13.415/2017, a qual estabeleceu que os “[...] currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017). Portanto, em um contexto no qual “[...] a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...], o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypolito, 2019, p. 196), e a formação de professores/as não saiu ilesa.

Em Santa Catarina, desde a adesão à contrarreforma do ensino médio, os documentos normativos estaduais trazem seções específicas, abordando o tema formação docente, como no Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio e no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM). A análise do conteúdo de seis formações ofertadas pela SED/SC, algumas realizadas em parceria com institutos privados, demonstrou que os participantes deixavam, nos *chats* das *lives*, suas percepções a respeito da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina. Ao longo das próximas subseções, apresentaremos, de maneira breve, o conteúdo dessas formações, assim como as percepções docentes previamente categorizadas e interpretadas



com base no referencial teórico da pesquisa, representado por Araújo (2019), Caetano (2020), Frigotto e Motta (2017), Peroni (2020), Saviani (2003; 2011), M. R. da Silva (2003; 2014; 2018a; 2018b), entre outros.

Cada uma das seis formações foi analisada e categorizada de acordo com o seu conteúdo. Optamos pelo uso da letra F acompanhada de um número natural para nos referirmos às formações. Assim, cada uma das subseções seguintes constituiu uma categoria de análise, a saber: a) “Percepções docentes sobre integração curricular e trabalho docente por áreas do conhecimento” (formação: “Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio” – F1); b) “Percepções docentes sobre Projeto de Vida e a atuação dos institutos privados na implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina” (live “Diálogos sobre Projeto de Vida” – F3); c) “Percepções docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)” (formações: “Componentes Curriculares Eletivos – Novo Ensino Médio” – F2 e “Componentes Curriculares Eletivos – Parte Flexível NEM” – F4); d) “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a implementação do NEM nas escolas-piloto” (formação: “Planejamento Novo Ensino Médio” – F5); e) “Percepções docentes sobre a (im)possibilidade de escolha pelos estudantes” (webconferência: “Lançamento do portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” – F6) e f) “Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente” (o tema perpassou por todas as formações analisadas).

Percepções docentes sobre integração curricular e trabalho docente por áreas de conhecimento

A primeira categoria trata das “Percepções docentes sobre integração curricular e trabalho docente por áreas de conhecimento”, por meio da análise da live “Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio” (F1), realizada pela SED/SC em parceria com o Instituto longo, em maio de 2020. A formação foi direcionada aos profissionais de ensino médio, principalmente das escolas-piloto do NEM, e não fez mais do que ratificar o que os

documentos relacionados à Lei n.º 13.415/2017 preconizavam, ou seja, a implementação de um ensino médio ultraflexível, amparado na pedagogia das competências e no aprender a aprender.

Identificamos nessa formação comentários de professores/as demonstrando descontentamento com as propostas do NEM, como os que seguem: “[...] Não vejo melhora no aprendizado dessa forma” (F1P25) e “Quanto mais se fala em inovar, menos o aluno aprende [...]” (F1P44). Percebemos em suas falas a antecipação das consequências impostas pela contrarreforma do ensino médio, como menorizar o papel das disciplinas e a imposição do trabalho por áreas do conhecimento. Nesse sentido, ao considerar “[...] obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações ‘dispensáveis’” (Araújo, 2019, p. 68). Os/As professores/as indicaram a importância de considerar as especificidades das disciplinas, ressaltando que “Há conteúdos que precisam ser trabalhados isoladamente por disciplina, SIM” (F1P16, maiúsculas no original).

Os/As professores/as demonstraram preocupação com a possibilidade de percursos distintos aos jovens das redes pública e privada, afirmando que “Trabalhar por área visando competência e habilidades, sendo que os vestibulares e concursos usam conhecimento curricular de disciplinas individuais!!” (F1P32). Essa questão pode significar a intensificação da dualidade, desigualdade e diferenciação escolar (Araújo, 2019) e o impedimento do acesso à universidade aos jovens das escolas públicas, fortalecendo a visão de esta ser uma instituição para poucos. Nas críticas dos professores, identificamos o foco dado pela BNCC às competências socioemocionais, identificada como “[...] a palavra de ordem do processo agora” (F1P1), e que o docente tem de ser um “[...] coach educacional!!” (F1P18).

Por outro lado, identificamos na formação F1 a visão neoliberal nas falas docentes e adesões ao discurso reformista, como nos comentários: “[...] precisamos entender a teoria e os fundamentos da BNCC para podermos pensar em alternativas para melhorar nossa prática docente” (F1P45) e ainda afirmando que, “Realmente,



trabalhar por área torna o trabalho muito rico” (F1P46). Constatamos assim que, se a implementação da política educacional conforme foi pensada é limitada, a tomada de consciência das suas implicações também é, o que nos leva a questionar o alcance das políticas públicas neoliberais e como elas atingem as concepções de educação assumidas pelos/as professores/as. Revela-se, ainda, a necessidade de formação política da categoria docente, por intermédio da atuação dos coletivos, universidades e sindicatos, que não podem deixar a formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação sob a responsabilidade privada e estatal, considerando que, dessa forma, a tendência é que os processos de formação docente e discente ocorram sob a perspectiva burguesa.

Percepções docentes sobre Projeto de Vida e a atuação dos institutos privados na implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina

Para esta segunda categoria, analisamos a *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida” (F3), que foi a segunda do “Ciclo de Formação do NEM”, realizada em junho de 2020, em parceria com o Instituto Iungo. Essa formação confirmou a centralidade do componente Projeto de Vida (PV) no CBTCEM. Novamente identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada de professores/as das escolas-piloto do NEM, com oferecimento de materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente PV. Caetano (2020) destaca que a privatização da educação ocorre tanto de forma direta como indireta, instalando mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública, sendo possível transferi-la ao currículo, considerado elemento-chave para que a iniciativa privada defina o ensino, mas também pode estar relacionada à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como a formação de professores e gestores, de consultorias educacionais e serviços de avaliação.

Durante a *live* os/as professores/as foram questionados/as “Por que trabalhar com Projeto de Vida?”, e as respostas demonstraram que grande parte está alinhada ao discurso oficial. Concluimos que,

infelizmente, a formação continuada nas escolas-piloto surtiu os efeitos esperados pelos reformadores. Algumas das respostas são apresentadas na sequência: “Precisamos formar alunos para a vida e escolhas assertivas” (F3P6); trabalhar com PV “é uma forma de colocar o estudante como o sujeito agente da escola, o protagonista” (F3P16); “O projeto de vida atende às demandas relacionadas ao autoconhecimento, relações interpessoais, habilidades emocionais” (F3P22); “A escola precisa provocar sentido!!!” (F3P50); “Em minha escola, o ponto de partida para o planejamento coletivo são as estruturas sinalizadas pelo projeto de vida, o projeto de vida é parte em todas as disciplinas além de ser o componente” (F3P14).

Esses comentários, assim como o discurso dos documentos oficiais, amparam-se na concepção meritocrática de responsabilização dos jovens pelas suas escolhas, o que acarretaria a melhoria da sua condição de vida e da própria sociedade. Além disso, relatos de que o PV resignificou o trabalho como professor (F3P88) preocupam, pois, diante da precarização imposta pela profissão, os docentes aderem ao discurso contrarreformista, sem uma compreensão aprofundada das implicações para a formação das juventudes, para o trabalho dos professores e para as suas identidades profissionais.

Identificamos, em menor número, comentários que questionaram como o componente curricular PV poderia auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes e, ainda, problematizações acerca da responsabilização tanto dos jovens quanto dos docentes por meio desse componente curricular. Além disso, comentários evidenciaram a falta de profissionais nas escolas para oferta de Projeto de Vida, o que denotou a tendência de atuação de professores fora da sua área de formação inicial.

Quanto às sugestões de planos de aula pelo Instituto longo, houve muitas manifestações de aprovação. Os comentários deixaram claro que alguns professores já os conheciam e, de forma preocupante, foi possível identificar relatos de escolas que estão adequando materiais do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), implementado em Santa Catarina com assessoria do Instituto Ayrton Senna, para aplicar com os anos finais do ensino fundamental.



Por outro lado, identificamos comentários que interrogaram a falta de percepção da realidade escolar durante a formação e, indiretamente, criticaram os planos prontos, pensados e elaborados por um instituto privado. Houve questionamentos sobre a desprofissionalização dos professores, alegando que o componente PV os transforma em uma espécie de *coach* motivacional, cuja única função é motivar os estudantes, inculcando-lhes ideias que giram em torno do empreendedorismo, autoconhecimento e competências socioemocionais. Os professores refutaram também o fato de as metodologias apresentadas não atingirem todos os estudantes, principalmente os trabalhadores e aqueles sem acesso às tecnologias digitais (Martini, 2021).

Durante a formação (F3), conduzida pelo Instituto Iungo, constatamos questionamentos a respeito desse instituto privado, além de demonstrações contrárias à privatização da educação, conforme podemos observar nas manifestações e diálogos dos professores no *chat* da formação:

De onde é o IUNGO? Quem é? Quem financia? (F3P58).

P58 foi criado em maio de 2020, e um dos mentores é o grupo do Luciano Huck e o Instituto MRV (P108). @P108 estou falando sério! (F3P58).

Sim, P58, eu também...pesquisei (P108).

@P108, o que é o MRV? (F3P58).

MRV é um grupo de engenharia, uma construtora que agora decidiu fazer "Caridade", o que eu chamo também de "PILANTROPIA", provavelmente pensando em abocanhar o mercado da educação que está em processo de abertura (P108).

@P108 Engenharia e construção?! para onde vamos? Grata por informar (F3P58).

#NaoPrivatizacaodaEducação (F3P66).

#NaoPrivatizacaodaEducação (F3P58).

Com base nessas manifestações, é possível afirmar que alguns/mas professores/as, ao reconhecerem, na formação em questão, as

intencionalidades e os interesses que o ente privado representa, repudiaram a lógica pela qual a contrarreforma é implementada em Santa Catarina.

Percepções docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)

Para compreender as percepções docentes acerca dos CCEs, analisamos duas formações. A primeira, “Componentes Curriculares Eletivos – Novo Ensino Médio” (F2), ocorreu em junho de 2021; a segunda, “Componentes Curriculares Eletivos – Parte Flexível NEM” (F4), em agosto de 2020. As formações abordaram a forma de oferta dos CCEs pelas escolas-piloto e destacaram a centralidade do PV no currículo catarinense.

Entre os comentários dos participantes da F2, identificamos dúvidas acerca da integração curricular e o planejamento integrado: “Como vai ocorrer essa INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO?” (F2P3, maiúsculas no original); “Como se trabalha a base comum, PV e Eletiva de forma integrada?” (F2P4); e se “As eletivas e o PV devem ser planejadas por todos os professores ou só os envolvidos no componente” (F2P44).

Identificamos questionamentos referentes à forma de avaliação dos CCEs estabelecida pela SED/SC, solicitando que fosse explicado “[...] um pouco mais [...] sobre os critérios das avaliações descritivas [...]” (F2P14), afirmando que “Com pouco tempo de aula presencial, é muito difícil fazer uma avaliação descritiva” (F2P37) e que seria “[...] difícil uma avaliação descritiva [...]” (F2P39) em um momento de pandemia.

A formação F4 foi a segunda que abordou os CCEs, destinada aos coordenadores regionais, aos professores/as e gestores/as das escolas-piloto do NEM, também realizada em parceria com o Instituto longo. Segundo a descrição da *live*, objetivou “apresentar a concepção pedagógica e o processo de formação para a elaboração do Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio”. Sua análise permitiu compreender que, mesmo os integrantes das



escolas-piloto, expressaram ter muitas dúvidas quanto ao percurso de implementação do CBTCEM, o que demonstra o aligeiramento na construção do currículo do NEM, além de indefinições, falta de orientações às escolas e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta, conforme identificamos: “Já se tem o nome das escolas que irão aderir ao programa no ano que vem?” (F4P3) e ainda “[...] se fala no NEM desde 2019, implantado na minha escola em 2020, e porque só agora em agosto de 2020, está acontecendo essa formação sobre componentes eletivos?” (F4P22).

A análise da F4 permitiu-nos constatar que a implementação da Lei n.º 13.415/2017 foi iniciada em Santa Catarina sem que os docentes tivessem clareza da sua proposta e pudessem sanar as dúvidas referentes a conceitos, legislação e diferenciação dos componentes da parte flexível, conforme revelaram as seguintes falas: “falta esclarecer melhor as Trilhas de Aprofundamento e saber o que difere das Eletivas” (F4P10); “Gostaria de maiores explicações sobre as Trilhas de Aprofundamento” (F4P26). Identificamos muitas interrogações quanto aos CCEs, questionando a quantidade por escola e a periodicidade de oferta dos componentes: “[...] por semestre ou ano??” (F4P7); o que deve ser trabalhado pelos CCEs em termos de conteúdo e “Como definir os objetos de conhecimento dos componentes eletivos??” (F4P7).

As interrogações levantadas pelos participantes confirmaram o aligeiramento imposto às escolas-piloto, que iniciaram a implementação e oferta dos CCEs de forma remota e sem a devida compreensão da Lei n.º 13.415/2017. Os professores levantaram dúvidas acerca da perda de carga horária da formação geral em relação à parte flexível e anteciparam a possibilidade de atuação fora da área de formação inicial, “[...] já que as suas aulas diminuirão a carga horária [...]” (F4P33).

Além disso, expuseram a perda de espaço das Ciências Humanas e avaliaram que o rebaixamento ocorre “Porque é perigoso pensar” (F4P47). Em Santa Catarina, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram submetidas a uma séria diminuição na formação geral e, na parte flexível, são tratadas de forma hierarquizada, ou

seja, limita-se o acesso aos conhecimentos para formar “[...] sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em foco os interesses do capital. Daí, a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização [...]” (Ferretti; Krawczyk, 2017, p. 36).

Os professores indicaram a dificuldade de organizar a dinâmica da escola perante os CCEs, afirmando que “[...] desestrutura a escola, [e que] se todos os alunos fazem, ou seja, não são eletivas” (F4P14); “[...] os componentes eletivos não se apresentam de forma opcional para os alunos[...]” (F4G1) e que em 2020 “[...] todos os alunos do 1.º ano foram matriculados em todos os componentes eletivos oferecidos na escola” (F4P46). Ademais, que “[...] escolas pequenas e médias têm limitação no número de estudantes [...]” (F4P10).

É importante lembrar que essa formação ocorreu no contexto de isolamento social provocado pela pandemia de covid-19. Portanto, é necessário questionar como um processo iniciado em um contexto de ensino remoto, imposto de forma emergencial, poderia orientar adequadamente estudantes e professores a respeito das mudanças da Lei n.º 13.415/2017. Da mesma forma, por que não houve recuo na implementação diante de tal contexto? Ainda assim, nenhum/a professor/a questionou diretamente que não se trata de uma escolha e sim da retirada de componentes curriculares da formação geral em nome da imposição de componentes eletivos de oferta duvidosa, já que as escolas públicas não têm condições de ofertar todos os componentes curriculares definidos no portfólio de CCE.

Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a implementação do NEM nas escolas-piloto

Nesta categoria identificada analisamos a formação “Planejamento Novo Ensino Médio” (F5), oferecida em dezembro de 2020. Ao que parece, uma *live* realizada no último mês do ano, após o princípio de implementação em pleno contexto pandêmico, apresentou-se tardia e insuficiente para o que o título demonstra.



A formação (F5), como as anteriores, resgatou conceitos da Lei n.º 13.415/2017 e repassou orientações como regras a cumprir. O CBTCM foi apresentado aos participantes ainda antes de sua aprovação no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), porém não foi enviado às escolas imediatamente após a sua aprovação. Diante disso, identificamos uma limitação de tempo para que os profissionais de educação se apropriassem criticamente das inúmeras informações nele contidas, considerando que o documento conta com cerca de mil páginas. Na F5 falou-se previamente sobre o CBTCM aos participantes e direcionou-se a implementação do NEM nas escolas-piloto no ano de 2021.

Entre os participantes, verificamos confusões conceituais em relação aos variados termos da implementação do NEM, como qual seria “[...] a diferença de componente curricular eletivo e itinerários formativos [...]” (F5P1) e quais “[...] componentes curriculares básicos os alunos terão [...]” (F5P1), o que demonstrou o desconhecimento do processo que as escolas-piloto já estavam instituindo. Constatamos que a SED/SC iniciou a implementação sem que essas questões estivessem plenamente entendidas por todos os envolvidos, além disso, identificamos dúvidas relacionadas à organização curricular e de carga horária. Uma contrarreforma que modifica tão seriamente a estrutura do ensino médio precisa ser amplamente debatida e compreendida por aqueles que têm sido silenciados – os gestores e os professores das escolas e os próprios estudantes –, cujo protagonismo no processo é camuflado, inexistente ou limitado, embora sejam os mais fortemente atingidos por ela.

Os comentários demonstraram preocupação com a oferta do ensino noturno, questionando “[...] a possibilidade de as eletivas serem no período noturno [...]” (F5P15) e a respeito da extensão da carga horária prevista pelo NEM ser ministrada “[...] no turno noturno” (F5P16) por ser “[...] importante para os alunos que precisam trabalhar” (F5P17). Essas colocações revelaram que, já no início da implementação do NEM pelas escolas-piloto, há demandas relacionadas ao ensino noturno que atingem os jovens trabalhadores, os quais terão dificuldades no cumprimento da extensão da carga horária. Por esse

motivo, poderá haver sérios desdobramentos, como o aumento da evasão e da carga horária realizada a distância, a ampliação do tempo de duração de três para quatro anos (como já observamos nas orientações da SED/SC) ou ainda a indução da extinção do ensino noturno, com consequente alijamento dos jovens trabalhadores dos bancos escolares e a ampliação da demanda pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise dos comentários expôs as dificuldades das escolas-piloto para implementar o NEM, que não serão resolvidas somente com as alterações curriculares impostas pelo CBTCEM; pelo contrário, tenderão a agravar. Os relatos denunciaram a falta de “[...] sala de aula para atender o NEM” (F5P18) e de “[...] espaço físico para comportar as segundas séries e as novas matrículas para as primeiras séries no ano letivo [de] 2021 [...]” (F5P20). Questões que o texto frio da Lei n.º 13.415/2017 não foi capaz de adiantar. No entanto a implementação aligeirada demonstrou já no início que as deficiências estruturais das escolas-piloto foram desconsideradas, tanto no planejamento quanto na organização do cronograma de implementação.

Por fim, destacamos a ausência de diálogo entre todos os envolvidos nos processos educativos como marca da contrarreforma do ensino médio, desde a publicação da Medida Provisória n.º 746/2016. Tal ausência reconfigura-se no estado de Santa Catarina sob um simulacro de democracia, uma vez que os institutos privados e outros consultores têm protagonismo maior que os professores e jovens, os quais são, em boa medida, silenciados.

Percepções docentes sobre a (im)possibilidade de escolha pelos estudantes

Na quinta categoria analisamos a formação “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” (F6), ofertada pela SED/SC com a participação do Instituto longo, em dezembro de 2020. Como o próprio nome anuncia, a *live* apresentou o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” aos profissionais das escolas-piloto do NEM.



Embora tenhamos percebido muitas demonstrações de adesão pelos participantes, verificamos também que, ao tomarem consciência de como se daria o processo de escolha dos CCEs, eles levantaram inúmeras questões a respeito da (im)possibilidade de escolha por parte dos jovens. Quanto às manifestações de adesão, consideramos que ocorrem pelo desconhecimento da totalidade da proposta e pela estratégia da SED/SC e dos institutos privados, que, ao convidarem professores para participarem do processo, mesmo que de forma controlada, sob a supervisão de consultores, forneceram a falsa impressão de “fazer parte”, levando a uma identificação com a proposta. Por outro lado, essa participação pode conduzir justamente ao contrário, à percepção das fragilidades da implementação do NEM, como a percepção de que a escolha será da escola, de acordo com as possibilidades de oferta, e não dos estudantes.

Ao acessarem a informação de que a suposta escolha dos estudantes seria por meio de uma espécie de votação, os participantes registraram “[...] que alunos vivem realidades diferentes!!!” (F6P22), demonstraram preocupação com os alunos sem acesso ao portfólio digital e que “[...] o que não tem internet terá que optar por algo que outros escolheram e não ele” (F6P29). Questionaram que a forma de escolha pelos estudantes indicada pela SED/SC durante a formação, “para quem só tem Ensino Médio, fica complicado” (F6P27), sendo possível “[...] somente para os segundos anos” (F6P27) e que a primeira escolha seria feita “por uma infinita minoria” (F6P31). Os participantes relataram que “[...] alunos vêm de outras escolas para o primeiro ano” (F6P30), como “[...] os do município [...]” (F6P28) e “[...] da rede municipal, particular e [que] não possuem o e-mail institucional da SED” (F6G1). Diante disso, questionaram “Como esses alunos irão participar dessa escolha?” (F6P30), considerando uma situação “[...] preocupante porque não poderão opinar” (F6P32). Houve questionamentos “[...] se os alunos das 2.^a séries também passarão por nova escuta [...]” e ainda que “Depois dos componentes serem definidos pela escola e disponibilizados para os estudantes serão escolhidos os mais votados. Quantos por escola?” (F6P31) e sobre “Como chegar aos estudantes que moram em locais distantes da

escola sem acesso à internet? Neste período de isolamento, como colocar em prática esta divulgação?” (F6P37). Quanto ao processo de escolha pelos estudantes, identificamos também a manifestação de que “Não está claro” (F6P31).

O grande número de questionamentos no tocante ao processo de “escolha” pelos estudantes deixou evidente que, na verdade, a forma de organização proposta pela SED/SC é uma tentativa de mascarar que não haverá escolha e os alunos não poderão optar por uma formação sólida geral nem terão a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola (Ferretti; Krawczyk, 2017).

Conforme observamos, a dita possibilidade de escolha dos jovens não se sustenta, visto que, já no primeiro contato com as informações, muitos profissionais das escolas-piloto expuseram críticas acerca da forma de escolha, por meio de um formulário eletrônico, em um momento de isolamento social ocasionado pela pandemia, quando milhares de estudantes tiveram dificuldades de acompanhar o ensino remoto. Diante de tal condição, como poderia atingir todos os estudantes? Mesmo se atingisse, como seriam realizadas as escutas dos estudantes do 9.º ano, advindos das escolas públicas de ensino fundamental? Porém, novamente, nenhum profissional da educação catarinense levantou a hipótese de que não se trata de uma escolha e sim da retirada do direito à educação básica.

Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente

Esta última categoria perpassou todas as formações analisadas. Logo, os comentários referem-se às seis formações. Entre as percepções, identificamos a intenção de denunciar as precárias condições de trabalho enfrentadas nas escolas estaduais catarinenses, relatos que evidenciaram o tempo insuficiente para planejamento, a sobrecarga de trabalho, a necessidade de o docente



ser financeiramente valorizado e de melhorias nas condições de trabalho. Ilustram tal afirmação relatos que remetem à falta de “[...] tempo para [...] organizar um bom material” (F1P15) e as “[...] tantas burocracias para preencher” (F1P22), dessa forma, passam “[...] mais tempo preenchendo fichas e formulários do que planejando efetivamente” (F1P53). Além disso, relataram que “O professor está cada dia mais e mais sobrecarregado” (F2P1) e “Não há tempo suficiente para Planejamento coletivo, especialmente, pela sobrecarga de demanda ocasionada pelo ensino remoto” (F3P105) e indicaram que o professor “[...] deve ser bem pago e ter boas condições de trabalho [...]” (F3P66).

Os comentários explicitaram a desvalorização social da profissão e as carências de investimento nas escolas e nos profissionais da educação, afirmando que os professores “[...] trabalham em várias escolas para receber o mínimo pra viver [...] E [...] tem que haver INVESTIMENTO, ou seja, receber salários melhores, para podermos diminuir nossas cargas horárias [...] para esse trabalho de excelência” (F1P57, maiúsculas no original). Destacaram: “Precisamos de professores em tempo integral em uma única escola, investimento, recursos, etc. [...]” (F1P59); “[...] antes de pensar em estratégias de ensino aprendizagem é preciso dar ferramentas de qualidade para os professores, como internet de qualidade em todas as escolas do estado, por exemplo” (F1P60); “Investimentos financeiros na Educação” (F3P36). Ademais, questionaram se as escolas-piloto receberiam “[...] os materiais e estruturas prometidas pela SED” (F4E1) e se “Os recursos econômicos previstos [...] virão?” (F2P54).

Os comentários trouxeram relatos das dificuldades relacionadas à estrutura física das escolas-piloto e à implementação do NEM, dizendo não ser possível “[...] colocar tudo isso em prática na nossa escola [...] diante da realidade do nosso espaço físico” (F4P40). Houve a afirmação de não haver “[...] salas suficientes [...] para comportar o Novo Ensino Médio. Nossa escola, assim como muitas [...], foi colocada como Escola Piloto sem o mínimo de estrutura” (F4P38). Pontuaram, ainda, que “O NEM só vai dar certo se houver a contratação efetiva de mais docentes” e que “Práticas Laboratoriais

com 1 microscópio ou sem laboratório é só para enfeitar” (F4P35). Disseram que os professores têm “[...] as aulas remotas das outras turmas também para trabalhar, não somos só professores de eletivas e muito trabalho a fazer” (F4P52). Questionaram também a avaliação descritiva relacionada à parte flexível, considerando-a “[...] um absurdo!” (F6P2) e ainda lembraram as dificuldades para o trabalho de “[...] um professor que tem 300 alunos para fazer descritivo” (F2P41).

Demonstraram ter conhecimento do contexto político neoliberal, de congelamento dos gastos públicos e intensificação da visão mercadológica de educação, afirmando que o “[...] cenário atual é totalmente desfavorável [...] Falta de investimento por conta da EC 95, professores sem valorização até fim de 2021. Privatização da educação” (F3P98).

Os comentários referentes às condições de trabalho e formação docente foram uma denúncia explícita das condições materiais das escolas estaduais catarinenses e transpareceram o engodo de que a qualidade da educação será alcançada por meio de reformas que focalizam alterações curriculares e visam aos testes de larga escala, como bem sinalizam a BNCC e a Lei n.º 13.415/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a formação continuada vem sendo estratégica e amplamente utilizada pela SED/SC como modo de garantir a implementação da contrarreforma do ensino médio, sobretudo no contexto da pandemia de covid-19, realizando cerca de 80 formações até julho de 2021; entre estas, organizou *webinários* destinados aos profissionais das escolas-piloto do NEM. O estudo aprofundado de seis formações mostrou que os participantes deixaram nos *chats* das *lives* suas percepções diante da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina, em que foram identificadas tanto resistências quanto adesões ao NEM.



Em relação às adesões, constatamos nos comentários a impregnação da visão neoliberal e a reiteração do discurso reformista, o que evidenciou o estratégico papel da formação continuada para replicação de ideias e implementação das políticas educacionais alinhadas aos interesses do empresariado nacional. Nesse sentido, a defesa do trabalho por áreas do conhecimento pode potencializar a propagação de um corpo prático-teórico necessário à implementação, já que impregna tais conceitos no vocabulário e nas práticas escolares, ao mesmo tempo em que enfraquece a resistência.

No que se refere às resistências, houve comentários que anteciparam consequências do trabalho por áreas do conhecimento, como a desprofissionalização docente, a fragmentação curricular e a diminuição da carga horária destinada à formação geral, que ocasionam a precarização do trabalho docente, afetam a formação dos jovens das escolas públicas, fragmentam seu acesso a um sólido conhecimento histórico e científico, oferecendo-lhes um currículo ancorado na pedagogia das competências e no empreendedorismo.

A análise das formações comprovou a supervalorização da parte flexível do CBTCEM do NEM em Santa Catarina, que tem como eixo estruturante o empreendedorismo e a previsão da oferta dos CCEs e das Trilhas de Aprofundamento, além do componente curricular Projeto de Vida. O componente PV será oferecido nos três anos do ensino médio, com grande carga horária, como forma de incentivar o interesse pelo empreendedorismo e ajustar a subjetividade dos jovens ao mercado de trabalho precarizado. Portanto, enfatizamos que o PV não serve aos interesses das juventudes da escola pública, que precisam ter garantida uma sólida formação básica que lhes permita compreender e problematizar a realidade em que estão inseridos, e não uma formação que favoreça a expropriação do acesso aos direitos sociais básicos.

Ademais, identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, especialmente do Instituto longo, oferecendo materiais de leitura, vídeos e planos de aula com grande aprovação dos participantes. Entre os consultores do Instituto longo, verificamos que eles

possuem vínculos anteriores a outros institutos privados. Diante desses elementos, concluímos que a contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina ocorre de forma articulada e a serviço do empresariado.

Por outro lado, vimos, em menor número, comentários que questionaram como o componente curricular PV poderá auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes. No entanto percebemos que nem todos os docentes notaram a influência privada; alguns a supervalorizam, sem se darem conta da privatização indireta da educação pública e suas graves consequências, sobretudo para os estudantes de escolas públicas, e da perda da autonomia do trabalho docente e da própria gestão pedagógica da escola pública. Contudo alguns comentários denunciaram de maneira explícita os interesses privatistas, demonstraram contrariedade e questionaram a privatização da educação por meio dos institutos privados.

Os comentários evidenciaram que mesmo as escolas-piloto expressaram ter muitas dúvidas, além da falta de orientações e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada, o que revelou um processo de aligeiramento na implementação da contrarreforma do ensino médio pela SED/SC. Por outro lado, muitos dos comentários podem também produzir o entendimento das fragilidades, especialmente aqueles que revelam a falácia acerca da possibilidade de escolha dos jovens; as dificuldades de oferta dos itinerários formativos em cidades pequenas; de oferta do ensino noturno e de permanência dos jovens trabalhadores; problemas estruturais das escolas; a precarização das condições de trabalho docente; o rebaixamento das Ciências Humanas; a perda de carga horária da formação geral e a possibilidade de atuação docente fora da área de formação inicial, elementos que podem ser desencadeadores de movimentos coletivos de resistência.

A análise dos comentários dos/as trabalhadores/as da educação permitiu concluir que a ausência de diálogo se repete no estado de Santa Catarina, em uma realidade em que os institutos privados têm protagonismo e professores/as e jovens estão



silenciados. Entretanto não conseguimos identificar a existência de um movimento articulado, coletivo e organizado de resistência à implementação do NEM em Santa Catarina, envolvendo estudantes, docentes e comunidade escolar. Tampouco podemos esquecer do que nos lembra Fernandes (1977): de que a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre e são os seres humanos, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 35, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1-3.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018. Seção 1, p. 72. Disponível em: <https://abrir.link/uuw9z>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. de 2020. Seção 1, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. de 2020. Seção 1, p. 46-49.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 16 out. 2021.

EDUCAÇÃO SC. Secretaria de Estado da Educação. *Live Componentes Curriculares Eletivos (CCE) – Novo Ensino Médio*. **YouTube**, 2020a. 1 vídeo (1h34).

EDUCAÇÃO SC. Secretaria de Estado da Educação. *Planejamento Novo Ensino Médio*. **YouTube**, 2020b. 1 vídeo (2h51).

FERNANDES, F. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERRETTI, C. J.; KRAWCZYK, N. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 16 out. 2021.



FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2021.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO IUNGO. Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio. **YouTube**, 2020a. 1 vídeo (1h25).

INSTITUTO IUNGO. Componentes Curriculares Eletivos: parte flexível Novo Ensino Médio. **YouTube**, 2020b. 1 vídeo (1h32).

INSTITUTO IUNGO. Lançamento do portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio. **YouTube**, 2020c. 1 vídeo (1h28).

INSTITUTO IUNGO. WEB – diálogos sobre Projeto de Vida. **YouTube**, 2020d. 1 vídeo (1h33).

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. 266 p. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

PERONI, V. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 16 out. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2020.

SAVIANI, D. O novo Plano Nacional de Educação. *In*: SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 243-262.

SILVA, F. L. G. R. da; POSSAMAI, T.; MARTINI, T. A. Avanço das políticas conservadoras no ensino médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, M. R. da. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. 2003. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M. R. da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018b. p. 41-54.

SILVA, M. R. da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *In*: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014. **Anais [...]**. p. 1-26.



Formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina e sua relação com a educação estética: o que revelam os documentos oficiais?

Rita Buzzi Rausch
Mônica Maria Baruffi
Ariane Maira Terhorst
Sílvia Sell Duarte Pillotto
Diego Finder Machado



INTRODUÇÃO

Apresentamos neste capítulo uma investigação já publicada recentemente na *Revista Ponto de Vista*, da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Resolvemos publicá-la novamente aqui neste livro, para que possa ser divulgada fisicamente nas escolas e bibliotecas universitárias de Santa Catarina, aproximando-se mais dos professores e gestores da educação básica e do ensino superior do estado. Outra justificativa de sua republicação consiste no fato de que a segunda parte desta obra busca compilar as produções vinculadas ao projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de educação de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

Nas últimas décadas, as políticas de formação continuada têm ocupado espaço de debate na agenda das políticas educacionais. O debate acentuou-se com a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 (Resolução já revogada), que dispunha sobre as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação continuada de professores da educação básica.

Com base nos documentos oficiais, relativos à formação continuada de professores, o estado de Santa Catarina elaborou suas políticas educacionais. Assim, este capítulo tem como objetivo caracterizar a formação continuada de professores que vem sendo realizada pelo estado catarinense, por meio de documentos oficiais, buscando analisar sua relação com a educação estética. Partimos do seguinte questionamento: O que revelam os documentos oficiais de Santa Catarina acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores e qual sua relação com a educação estética?

Perante o exposto, justifica-se esta pesquisa tendo em vista que, a partir de 1985, com os movimentos de redemocratização política no Brasil, teve início uma discussão educacional referente ao currículo e aos seus desdobramentos socioculturais com o intuito de repensar a educação brasileira. Esse movimento em Santa Catarina culminou com a sua primeira Proposta Curricular (Santa Catarina, 1991). Posteriormente, entre 1995 e 1998, foi elaborada a segunda versão da Proposta Curricular de Santa Catarina, com a inclusão de temáticas transversais, objetivando superar a linearidade curricular (Santa Catarina, 1998). No período entre 2013 e 2014, com as novas demandas educacionais e curriculares surgidas da homologação pelo Ministério da Educação das novas DCNs, foi preciso atualizar a proposta, com a intenção de agregar ao currículo novas demandas provenientes dos referidos documentos (Santa Catarina, 2014). A inclusão das diversidades nas áreas do conhecimento da educação básica teve como premissa os percursos formativos, iniciados na educação infantil com culminância no ensino médio. A proposta envolveu educadores de todo o estado catarinense, tendo como base o trabalho compartilhado e colaborativo. Por fim, em 2019 e 2020, foi construído o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) com o objetivo de entrelaçar conceitos base, dialogando com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo (Santa Catarina, 2019). Os documentos foram planejados seguindo as



premissas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), expressas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018), e também com a perspectiva de atender às demandas culturais de Santa Catarina e sua construção coletiva e democrática, que teve a participação de professores, gestores e comunidade acadêmica.

Importante iniciar esta discussão nos perguntando também o porquê da educação estética nos documentos oficiais, bem como nos currículos da educação básica. Nossa intenção não é responder a essa pergunta, e sim problematizá-la a fim de suspender nossas verdades cristalizadas, abrindo espaços para movimentos de pensar/sentir. Ordine (2016, p. 12) provoca-nos deslocamentos quando diz que

a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda a atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para quem podem servir a música, a literatura ou a arte.

Portanto, a educação estética nos documentos oficiais e consequentemente nos currículos e práticas educativas no território da educação básica carrega uma força que transcende o estático, criando sentidos na busca de uma postura questionadora e crítica, sem perder de vista a delicadeza constituída de sensibilidades. O professor que atua na educação básica não precisa ser um teórico e crítico da arte ou um estudioso da estética, mas necessita ter e cultivar um olhar atento e cuidadoso para si e para o outro. Afinal, como escreve Rancière (2023, p. 29), “[...] estética é a palavra que diz o nó singular, incômodo a se pensar, que se formou há dois séculos

entre as sublimidades da arte e o barulho de uma bomba d'água, entre um timbre velado de cordas e a promessa de uma nova humanidade”.

A educação estética atravessa pontos de intersecção que sinalizam nosso modo de estar e atuar no mundo e nas práticas sociais, o que nos conduz a pensar que “[...] uma das tarefas essenciais de uma política humanista é criar condições que deem não só a possibilidade de sobreviver, mas também de viver” (Morin, 2021, p. 38). A dimensão do sensível na educação estética potencializa o viver-com, intensificando o gesto poético e o devir simbólico do mundo-vida. Como afirma Rancière (2023, p. 48), “a educação estética é, então, o processo que transforma a solidão da livre aparência em realidade vivida e transforma a ‘ociosidade’ estética no agir da comunidade viva”.

É no viver-com que podemos construir-transformando como germe de outro tempo, tempo de pausa/movimento, de encontros e possibilidades. Uma experiência que “[...] surpreende pela beleza ou pelo estranhamento, mas sempre por seu caráter de enigma, que mobiliza a atenção e desativa a atitude recognitiva natural. Ela instala em estado de exceção” (Kastrup, 2023, p. 264). Um rastreo pelo corpo, que tateia o invisível, aquilo que está muito além da nossa compreensão, tornando-nos “[...] mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade sobre eles” (Duarte Jr., 2010, p. 185). Ou seja, em uma educação estética podemos ascender a um modo de conhecimento que nos exterioriza em nossas potencialidades, uma olhada do que existe e que nem sempre os olhos convencionais conseguem desvelar. A educação estética, como diz Masschelein (2021, p. 34), está em “[...] um espaço-tempo, um meio-lugar que não produz, mas dá ao mundo (algo do mundo) o poder de falar (e de nos fazer pensar), e, portanto, o poder de nos tornar atentos e de nos dirigir”.

A relevância das conexões entre educação básica, formação continuada e educação estética se dá principalmente porque é na experiência que habitamos o mundo pelos sentidos: olfato, paladar, visão, audição, tato e outros. Para atuar na/com estética, é preciso



compreender a formação continuada como fundamental na ação pedagógica embasada nas sensibilidades. Implica um processo contínuo de reflexão coletiva, estudo e pesquisa sobre o trabalho docente, que prima pelas dimensões cognitivas, pedagógicas e sensíveis, elegendo os processos de criação e imagéticos da criança e do adolescente, bem como do professor. A educação estética na formação continuada e nas práticas de profissionais amplia modos de aprender sobre a vida e as relações tecidas entre estudantes e docentes. Portanto, caracterizar como está a formação continuada para/na educação básica na rede pública do estado de Santa Catarina, analisando seus pressupostos conceituais e metodológicos, poderá fornecer subsídios para a ressignificação da formação continuada com base na educação estética.

METODOLOGIA

A abordagem adotada é qualitativa, que, conforme Gatti e André (2010), busca interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados. Utilizou-se tal abordagem com o propósito de enfatizar a importância das informações presentes nos documentos analisados, com um olhar minucioso e crítico das fontes. Quanto aos procedimentos, realizou-se análise documental, como orienta Cellard (2012).

As etapas, elaboradas com base em Cellard (2012), foram: 1) escolha dos documentos que abordam a formação continuada de professores na rede investigada e sua relação com a educação estética; 2) observação do contexto, do(s) autor(es), da autenticidade, da confiabilidade e da natureza do texto; 3) indicação de conceitos-chave por meio do mapeamento, estabelecendo a lógica interna do texto, considerando o conteúdo que foi prioritário. Essas etapas foram determinantes em todo o processo de análise documental. De acordo com Cellard (2012, p. 295), a análise documental “[...] é uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]”. Continua o

autor: “[...] o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Cellard, 2012, p. 295).

Cabe salientar que cada documento foi analisado individualmente, a fim de buscar indicativos dos fundamentos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Posteriormente, estabeleceu-se uma relação entre os documentos e a educação estética.

Como assevera Cellard (2012, p. 304), “[...] estabelecer ligações e de constituir configurações significativas, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros elementos contidos no corpus documental”. Desse modo, os documentos oficiais da educação, criados pelo Governo do Estado de Santa Catarina, selecionados para a análise na pesquisa foram: Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio de 2015-2024 – Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015b); Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Decreto n.º 915/2012 (Santa Catarina, 2012); Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) – Caderno 1: disposições gerais (Santa Catarina, 2021); Currículo Base do Território Catarinense: memórias e desafios (Santa Catarina, 2023) e Portaria n.º 901, de 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024). Além desses documentos, analisamos a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), por apresentar diretrizes de base aos diferentes estados do Brasil.

Para o levantamento das informações, usamos uma ficha de análise de documentos, com base metodológica em Cellard (2012), em que se identificaram: título do documento; autoria do documento; local de publicação; data de publicação; contexto histórico do documento; do que trata o documento; os princípios teóricos e os conceitos mobilizados no documento no tocante à formação continuada de professores; as orientações metodológicas relativas à formação continuada de professores; a presença da educação estética e seus conceitos correlatos; e as relações estabelecidas entre a educação estética e a formação continuada de professores.



ANÁLISE DE DOCUMENTOS

A identificação dos autores dos documentos permite-nos reconhecer a participação de docentes e instituições na sua elaboração. O local de publicação indica-nos quais as principais fontes de fornecimento de informações; as datas passam-nos um panorama geral de como vêm se desenvolvendo as políticas públicas, diretrizes e estratégias da educação na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Perante o exposto, apresentamos os autores, locais e as datas de publicação dos documentos utilizados para análise:

a) Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024 – elaborado pela equipe: Ana Catarina Pietroski Duarte, Ana Merabe de Souza, Avani Estip Fernandes, Beatriz Clair Andrade, Claudia Elise Mees dos Santos, Darli de Amorim Zunino, Édna Corrêa Batistotti, Edir Seemund, Eliane Dias de Oliveira, Inezita de Fátima Rodrigues Santos, Judite da Silva Mattos, Maria Cristina Pinho dos Reis, Maria das Dores Pereira, Maristele Barbosa de Oliveira, Nadir Peixer da Silva, Ramiro Marinho Costa, Rosimari Koch Martins, Sérgio Otávio Bassetti e Zulmara Luíza Gesser. O plano foi publicado em Florianópolis, Santa Catarina, em 14 de dezembro de 2015, com contribuições do Fórum Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2015b);

b) Lei n.º 16.794 (que aprova o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024): sancionada pelo então governador João Raimundo Colombo e publicada na Assembleia Legislativa em Florianópolis, Santa Catarina, na mesma data, 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015a);

c) Decreto n.º 915/2012 (que institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação): não menciona autores, é assinado por João Raimundo Colombo, Derly Massaud de Anunciação e Eduardo Deschamps, tendo sido publicado em Florianópolis, Santa Catarina, em 9 de abril de 2012 (Santa Catarina, 2012);

d) Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020: assinada por Maria Helena Guimarães de Castro e foi publicada em Brasília, Distrito Federal, em 29 de outubro de 2020 (Brasil, 2020);

e) Currículo Base do Território Catarinense: memórias e desafios: de 2023, com autoria de Lauro Roberto Lostada e organização de Adecir Pozzer, Lauro Roberto Lostada e Silvania de Queiróz Pfluck, publicado em Florianópolis (Santa Catarina, 2023);

f) Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio – Caderno 1: foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e inclui os redatores: Ademir Dietrich, Anilore Fátima dos Santos, Elis Regina Kosloski, Fernanda Gabriela Rateke, Fernanda Zimmermann Foster, Gerson Pires, Joseni Terezinha Frainer Pasqualini, Letícia Vieira, Marcelo Martins Heinrichs, Márcia Luíza Sartor Preve, Marilete Gasparim, Olives Marcondes do Espírito Santos, Pierry Teza, Rebeca Amorim, Regiane Elizabete Vieira Reis, Renata Benedet, Sabrina Schultz, Sérgio Luiz de Almeida, Simone Citadin Benedet, Valmiré de Aguiar. Publicado em Florianópolis, Santa Catarina, em 2021 (Santa Catarina, 2021);

g) Portaria n.º 901: dispõe sobre a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e respectivas unidades escolares, assinada por Aristides Cimadon, Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, e publicada em Florianópolis em 11 de abril de 2024 (Santa Catarina, 2024).

O contexto histórico em que os documentos foram elaborados remete-nos ao que Cellard (2012, p. 299) destaca: não podemos dispensar “[...] de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado”. Tendo essa consciência, foi-nos possível apreender os contextos históricos e do que trata cada documento analisado, o que nos deu “[...] condições até para compreender as particularidades da forma da organização [...]” (Cellard, 2012, p. 299-300).

Consequentemente, apresentamos os dados obtidos quanto ao contexto histórico e sobre o que versa cada documento analisado.

O PEE foi construído mediante discussões nas escolas, em conferências municipais, regionais e estaduais, com a participação de toda a sociedade, e passou pelas contribuições do Conselho Estadual de Educação (CEE) e do Fórum Estadual de Educação (FEE) (Santa Catarina, 2015b). A educação constitui elemento essencial para o desenvolvimento humano, compreendendo as relações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos. É importante que toda a sociedade esteja empenhada e acompanhe perante os entes federados o desenvolvimento da educação e a melhoria das condições de equidade oferecidas, a fim de possibilitar a apropriação do conhecimento para todos. Isso torna possível a construção dos consensos necessários à sustentabilidade do sistema e à promoção das mudanças, visando à qualidade da educação e à valorização de seus profissionais em todo o território catarinense. Com esse pensar e a responsabilidade de sistematizar as propostas e organizar o texto base do PEE para o decênio 2015-2024, a SED/SC constituiu, em fevereiro de 2014, uma comissão com técnicos representantes da equipe gestora da SED, da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e das Gerências de Educação (Gereds) (Santa Catarina, 2015b). O documento, o primeiro plano estadual de educação aprovado democraticamente pelas instâncias decisivas de poder, segue as premissas do Plano Nacional de Educação (PNE) e possui 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias. Como referências utilizadas para a concretização do trabalho, destacam-se a Constituição da República Federativa do Brasil, a Constituição do Estado de Santa Catarina, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, as deliberações das Conferências Nacional e Estadual de Educação (Conaes), as orientações do Ministério da Educação (MEC), a Lei do PNE, os principais indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais, as legislações e publicações acadêmicas relevantes sobre o assunto (Santa Catarina, 2015b). O PEE de Santa Catarina, em construção, tem suas metas e estratégias alinhadas ao PNE e, em articulação com os entes federados, propõe consolidar o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Expressa o compromisso

político de Estado que transcende governos e promove mudanças nas políticas educacionais, geradoras de avanços no processo educacional e, em consequência, na qualidade de vida da sociedade catarinense (Santa Catarina, 2015b).

A Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o PEE para o decênio 2015-2024, com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição da República, no artigo 166 da Constituição do Estado e no artigo 8.º da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Santa Catarina, 2015a).

O governador João Raimundo Colombo, usando da competência privativa que lhe confere o artigo 71, incisos I e III, da Constituição do Estado, e de acordo com os artigos 3.º, 61, 62 e 67 da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigos 68, 71, 76 e 77 da Lei Complementar n.º 170, de 7 de agosto de 1998, e o Decreto Federal n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do estado (Decreto n.º 915, de 9 de abril de 2012 – Santa Catarina, 2012). A finalidade é assegurar e organizar a formação continuada dos profissionais das redes públicas de ensino do estado. O documento, executado em regime de colaboração entre a SED/SC, secretarias municipais de educação, MEC e instituições de ensino superior públicas e comunitárias, abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica (Santa Catarina, 2012).

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, tendo em vista o disposto no § 1.º do artigo 9.º e no artigo 90 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1.º do artigo 6.º e no § 1.º do artigo 7.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP n.º 14/2020, homologado pela Portaria MEC n.º 882, de 23 de outubro de 2020, publicada no Diário Oficial da União de 26 de outubro de 2020, Seção 1, página 57, 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) (Brasil, 2020).



A pandemia de covid-19 no Brasil, em março de 2020, exigiu uma rápida adaptação dos professores às condições impostas pela realidade, mesmo que transitória, tanto do ponto de vista das ideias quanto das práticas pedagógicas. Ou seja, surgiram novas necessidades para as quais não fomos preparados como sociedade, instituições educativas, docentes e discentes. A obra Currículo Base do Território Catarinense: memórias e desafios, portanto, é resultado de estudos, orientações e reflexões realizadas no segundo ciclo formativo, voltado à etapa do ensino fundamental, projeto elaborado e executado de forma colaborativa e interativa, que alcançou mais de 15 mil professores da rede estadual de ensino. Ademais, conta com artigos advindos das modalidades e diversidades curriculares, bem como relato de ações e dados da Busca Ativa e do Programa Aviso por Infrequência de Aluno (Apoia) (Santa Catarina, 2023).

O Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio foi pensado no sentido de garantir a participação democrática, envolvendo o trabalho conjunto de certas instituições: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), CEE/SC e SED/SC. A construção do documento contou com a participação de mais de 300 profissionais da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Depois, integraram-se ao processo, por meio de um edital, professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), totalizando um grupo de 254 profissionais efetivos da rede estadual de ensino. Além disso, 363 educadores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM), contando com o apoio de especialistas externos, elaboraram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) (Santa Catarina, 2021).

A Portaria n.º 901, de 11 de abril de 2024, dispõe sobre a constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das CREs e respectivas unidades escolares (Santa Catarina, 2024). A portaria, instituída em 2024 pela SED/SC, regulamentou a criação do Núcleo de Acompanhamento

Pedagógico e Formação de Professores e Gestores nas CREs, descentralizando a gestão das ações de formação de professores. Em cada CRE, esse núcleo é composto por profissionais efetivos em exercício no magistério, preferencialmente com formação acadêmica mínima em nível de mestrado, considerando a atuação em diversas áreas do conhecimento, níveis de ensino e modalidades. Busca-se, assim, articular a formação de professores às especificidades das diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Como consta no documento, a portaria tem por objetivo articular e desenvolver acompanhamento pedagógico e processos de formação continuada às equipes pedagógicas, aos gestores e docentes da educação básica e profissional das unidades escolares em cada CRE. Entende que o acompanhamento pedagógico e a formação continuada de profissionais da educação compreendem as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, das habilidades e competências, dos saberes e valores. Para tanto, propõe-se a realização de diagnósticos, estudos de casos, reuniões pedagógicas, cursos, monitoramentos, *feedbacks* e ações colaborativas, visando à reflexão. O documento também trata do procedimento para designar professores para a composição do núcleo. Além disso, são elencadas as atribuições da SED/SC, das CREs e dos professores orientadores de formação. Por fim, são apresentados os requisitos mínimos necessários para a função de professor orientador de formação (Santa Catarina, 2024).

Perante os documentos apresentados, notamos que existe em seu contexto de elaboração um olhar que envolve dimensões políticas, sociais e culturais. Ressalta-se que documentos oficiais em nível federal auxiliaram na elaboração dos referidos materiais. Conforme informações retiradas dos registros, ocorreu a participação da sociedade de maneira democrática.

Observamos que a preocupação na elaboração dos documentos pautou-se pelo diálogo com os profissionais da educação, sempre orientados pelos documentos oficiais, abarcando a realidade da rede estadual de ensino. Essa coleta de percepções



abarca interesses voltados ao planejamento das temáticas relativas à formação continuada de professores e programas que auxiliem na permanência dos estudantes no espaço escolar, objetivando qualidade no processo de ensino.

É importante destacar a recente criação, em cada CRE da SED/SC, de um Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores. Essa ação, de caráter operacional, busca regionalizar as decisões sobre as concepções e metodologias de formação de professores no âmbito da rede pública estadual. Além disso, valoriza os profissionais efetivos em exercício no magistério que seguiram uma formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Como requisitos para integrar o núcleo, tais profissionais precisam ter conhecimento teórico e prático referente à docência e ao processo de ensino e aprendizagem, bem como conhecimento sobre a legislação educacional e sobre o CBTC. Porém é preciso atentar para o fato de que a participação de profissionais efetivos do magistério na composição de cada núcleo depende de uma indicação dos responsáveis pelas CREs, sem uma especificação clara de um processo seletivo aberto a qualquer profissional em exercício nas unidades escolares, o que dá margem a indicações em alinhamento às políticas de um governo e não, necessariamente, às políticas públicas do Estado voltadas à melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Quanto à formação continuada, elegemos dois eixos de análise, os quais tratam dos princípios teóricos e os conceitos mobilizados nos documentos relacionados à formação continuada de professores, como também as orientações metodológicas. No quadro 1 constam os eixos e temáticas.

Quadro 1 – Princípios teóricos e metodológicos da formação continuada nos documentos analisados

EIXOS	PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES
Princípios teóricos e conceitos mobilizados na formação continuada de professores	- Gestão democrática focada na garantia da aprendizagem do estudante. - Relação teoria e prática. - Cooperação entre entes federados. - Colaboração entre pares. - Qualidade social da escola. - Articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização docente. - Percurso formativo docente. - Formação integral.
Orientações metodológicas relativas à formação continuada de professores	- Modalidades: híbrida, presencial e a distância. - Métodos: grupo de estudos – trabalho colaborativo entre pares; residência pedagógica, uso de metodologias ativas de aprendizagem, projetos de formação. - Duração: oferta anual de, no mínimo, 40 (quarenta) horas de formação continuada aos profissionais da Educação, membros do Magistério Público Estadual, ao longo do ano letivo. Temáticas: a) marcos legais; b) concepção de educação integral e tempo integral; c) concepção de jovem como “ator social”; d) condição juvenil na atualidade; e) projeto de vida; f) protagonismo juvenil; g) estudos metodológicos das áreas de conhecimento; h) pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; i) uso de práticas e ferramentas tecnológicas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social; j) didática no ensino médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade; k) formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/ adolescência

Fonte: Primária (2024)



No tocante aos princípios teóricos, os documentos destacam a centralidade da gestão e da formação em prol da aprendizagem integral dos estudantes. Buscam romper com a fragmentação entre formação inicial e formação continuada de professores, propondo percursos formativos colaborativos, coerentes com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Por se sustentarem no documento base BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), há um viés voltado às competências em uma perspectiva neoliberal, em que a formação continuada é entendida como

[...] componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2).

Entretanto os documentos apresentam também sinalizações do alicerce na teoria histórico-cultural de Vigotski, em alguns registros. Isso acontece principalmente quando referenciam as propostas curriculares anteriores do Estado, alicerçadas nessa teoria, e mais explicitamente nos documentos relacionados ao ensino médio. E nesse sentido, há contradições teórico-epistemológicas nos documentos relacionadas à vertente neoliberal e à teoria histórico-cultural.

No que se refere às orientações metodológicas expressas nos documentos, encontramos três modalidades: híbrida, presencial e a distância. As modalidades híbrida e a distância foram inseridas com maior intensidade no período pandêmico (2020), em que as tecnologias serviram de suporte para a manutenção das aulas e da formação continuada. Observamos também que as temáticas foram escolhidas com olhar para o momento econômico e social que estamos vivenciando. Os interesses econômicos refletem fortemente no sistema educacional, abarcando formação que objetive a inovação

tecnológica e aquisição de competências necessárias para inserir os estudantes futuramente no campo de trabalho. Pelo olhar de Gatti (2008, p. 58), no fim do século XX, o conceito de formação continuada foi compreendido como “[...] um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho”. Isso demandou que mudanças fossem realizadas nos documentos oficiais de todos os entes federados.

Além das temáticas que abarcam a formação continuada, temos a duração, que está vinculada ao artigo 7.º, parágrafo único, da Resolução CEE/SC n.º 062/2018 (Santa Catarina, 2018, p. 3), que diz:

Parágrafo único. A carga horária mínima de cada conteúdo a ser ministrado será definida pela própria unidade educacional, a partir do olhar para as reais necessidades de aperfeiçoamento para melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e, poderão ser integralizadas a partir de um conjunto ofertado, de forma eletiva, conforme o interesse ou necessidade de cada docente.

Logo, a carga horária será desenvolvida com base nas necessidades que os docentes possuem sobre determinada temática.

No que concerne ao campo metodológico, a formação continuada tem uma perspectiva teórico-prática, em que podem ser utilizadas diversas modalidades como seminários, grupos de pesquisa, congressos, cursos de curta duração, e observa-se a abertura para um trabalho colaborativo.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste quesito buscamos nos documentos oficiais já referidos menções e relações estabelecidas entre educação estética e formação continuada de professores.

O interesse por analisar a presença da educação estética pauta-se em pesquisa realizada por Rausch *et al.* (2019), intitulada “Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil?”, que constatou que o maior número de pesquisas converge para a formação continuada de professores, porém os resultados indicam para uma formação docente que oportunize o saber do sensível. Viu-se que a estética apareceu por vieses diferenciados, o que amplia e pulveriza os debates quanto à temática. Salientamos que educação estética aqui é compreendida como promotora das sensibilidades, na formação do ser humano, em sua completude.

Logo, com os documentos relacionados à formação continuada de professores, elaboramos o quadro 2 com os eixos e temáticas referentes à educação estética.

Quadro 2 – Da educação estética

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Menções no documento em relação à educação estética e a conceitos correlatos	Os documentos não tratam diretamente do termo educação estética, mas é possível fazer a correlação deste com o repertório cultural, em que as categorias encontradas são: Valorização e incentivo às manifestações artísticas; Competências e habilidades do engajamento profissional; Valorização da comunidade escolar; Comunicação e diálogo.
Relações estabelecidas entre educação estética e formação continuada de professores no documento	Os documentos não estabelecem relações entre a educação estética e a formação continuada de professores.

Fonte: Primária (2024)

Como se vê no quadro, inexistente o termo educação estética nos documentos e, concomitantemente, há a ausência de uma relação

entre a educação estética e a formação continuada de professores. Porém, mesmo assim, constatamos uma correlação da educação estética com o repertório cultural, envolvendo manifestações artísticas, competências e habilidade do engajamento profissional, valorização da comunidade escolar e comunicação e diálogo.

Assim, compreendemos que a ausência da educação estética fragiliza a formação continuada de professores, pois ficam faltando, no processo, o olhar, o ser, o pensar, o agir, o sentir, elementos essenciais para interações com o outro e com o mundo. Como afirmam Meira e Pillotto (2022, p. 64), “[...] é preciso cultivar a sensibilidade para que não a percamos no percurso de nossa existência”. Essa afirmação das autoras nos leva a compreender que necessitamos da sensibilidade, das experiências, para desencadear um processo de construção e reconstrução interna de cada profissional. E na formação continuada de professores, é fundamental agregar a educação estética para que se construam partilhas que reverberem em um fazer individual e coletivo, possibilitando o apreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento sobre o que revelam os documentos oficiais da rede estadual de ensino de Santa Catarina acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores e sua relação com a educação estética, vimos que estamos diante de textos que pautam a organização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina; os documentos abarcam os interesses políticos, sociais e econômicos, dando condições para que a educação esteja em movimento, auxiliando no desenvolvimento e na efetividade do processo educacional.

Constatamos que na elaboração dos documentos houve a participação e contribuição de diversos membros da sociedade, profissionais da educação, do CEE e do FEE, de maneira democrática. Para a elaboração dos documentos, o estado teve como base os documentos oficiais, definidos pela LDB (Brasil, 1996), principalmente



pela BNCC (Brasil, 2018) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020). Na BNC-Formação Continuada, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, atenta-se que ao profissional docente se exigem conhecimento, prática e engajamento profissional.

Com a LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), o estado de Santa Catarina elaborou seus respectivos documentos de maneira democrática e adaptando a realidade da rede estadual de educação, pois os estados e municípios possuem autonomia na elaboração das suas estratégias formativas (Brasil, 2020). Mais recentemente, com a proposta da criação, em cada CRE, de um Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores, percebe-se um movimento para uma descentralização do processo de formação de professores, considerando os interesses e as necessidades regionais. Além disso, há o envolvimento de profissionais efetivos em exercício no magistério público estadual, com formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para a concretização dos objetivos desses núcleos, ainda que não se tenha clareza de como são selecionados tais profissionais.

No tocante aos fundamentos teóricos, os documentos apresentam contradições teórico-epistemológicas agregando duas correntes antagônicas: a neoliberal e a histórico-cultural. Quanto à Educação Estética relacionada à formação continuada, não foi identificada esta nomenclatura, somente indícios relacionados a ela, por meio do conceito de repertório cultural.

Dessa maneira, compreendemos ser de extrema relevância a inserção da educação estética na formação continuada de professores, já que, entre suas contribuições, estreita o (re)conhecimento e a ressignificação do profissional docente com seus valores éticos, sensíveis e pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 208, 29 out. 2020. Seção 1, p. 103-106. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 19 dez. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividades. In: KASTRUP, V.; CALIMAN, L. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle**. Cachoeirinha: Editora Fi, 2023. p. 258-271.



MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e via do professor. In: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. **Elogio do professor**. Tradução de Fernando Coelho, Karen C. e Caroline J. Cubas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-45. (Educação: experiência e sentido).

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MORIN, E. **Lições de um século de vida**. Tradução de Ivone Benedetti. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil** – um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RANCIÈRE, J. **Mal-estar na estética**. Tradução de Gustavo Chataignier e Pedro Hussak. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2023.

RAUSCH, R. B.; CARVALHO, C.; PAULO, S.; RADWANSKI, E. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 29-56, 2019. DOI: 10.7867/1809-0354.2019v14n1p29-56. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/8113>.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC n.º 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. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-SC_Resolucao2018062CEESC.pdf?query=EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20BASICA. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 1: disposições gerais. Florianópolis, 2021. 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 em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do território catarinense: memórias e desafios**. Florianópolis, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto n.º 915, de 9 de abril de 2012**. Institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das redes públicas de ensino do estado. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2012/000915-005-0-2012-002.htm>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rhDDMJChM3U8JPRU4ysXO04kA59Hly8X/view>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024**: fundamentação legal, histórico dos planos e análise situacional. Florianópolis, 2015b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/PEE-SC-Fundamentacao-Legal-Historico-dos-Planos-e-Analise-Situacional-1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n.º 901, de 11 de abril de 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. Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240412/Jornal/22244.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (formação docente para a educação infantil e séries iniciais). Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/1998-Proposta-Curricular-SC-1998.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1.º grau, 2.º grau e educação de adultos. Florianópolis, 1991. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana e Zoia Prestes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



Educação estética no Currículo Base do Território Catarinense: experiências, poéticas e subjetividades

Silvia Sell Duarte Pillotto

Diego Finder Machado

Rita Buzzi Rausch

Mônica Maria Baruffi



INTRODUÇÃO

Apresentamos neste capítulo, conforme aconteceu no anterior, uma investigação já publicada, desta vez na *Revista E-Curriculum*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), para que possa ser divulgada fisicamente nas escolas e bibliotecas universitárias de Santa Catarina, aproximando-se dos professores e gestores do estado.

O presente texto tem como objetivo analisar como a educação estética está explicitada no âmbito da educação básica no Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Santa Catarina, 2019) e no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (Santa Catarina, 2020a; 2020b).

Destaca-se que, entre 2019 e 2022, foi construído o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) com o objetivo de (entre)laçar conceitos e metodologias no campo da educação básica, dialogando com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo. No entanto é relevante destacar que os estudos reflexivos sobre currículo na rede pública estadual de ensino vêm tomando corpo desde 1985, quando as discussões ganharam potência no campo político/educacional. Essas reflexões culminaram na primeira



Proposta Curricular de Santa Catarina em 1991. De lá para cá, outros documentos curriculares foram se constituindo na ampliação e nos desdobramentos de conceitos e metodologias.

Importante destacar também que os respectivos documentos foram pensados/planejados, seguindo as premissas do Ministério de Educação (MEC), por meio da construção coletiva e democrática, com compromisso ético-estético-político de acolher as demandas culturais do estado de Santa Catarina.

Na busca de pistas e efeitos, optamos pela análise documental, tendo como referência Cellard (2012), que subsidiou nosso olhar para a fonte – o CBTC (Santa Catarina, 2019; 2020a; 2020b) –, no sentido de perceber de que modo a educação estética está inserida e quais as evidências dessa inserção.

Vale ressaltar que, embora tenhamos nos pautado na análise documental em seus pressupostos e técnicas, a construção deste capítulo atravessou também por nossas experiências como docentes/pesquisadores e pelas leituras e estudos de autores que abordam questões relacionadas ao tema aqui em discussão.

Foram caminhos feitos de escolhas, percepções e interpretações que nos levaram para a seção 2: “Educação básica: a transversalidade da educação estética no currículo”, que apresenta algumas questões referentes às matrizes da estética, educação estética, experiência estética, poética e arte, dando sustentação para adentrarmos nos currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A seção 3 – “Educação infantil: campos de experiências nas infâncias” – permeia as infâncias e a educação estética à luz do CBTC (2019). Já “Ensino fundamental: conversas transversais no campo das poéticas” discute os processos de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, refletindo sobre a importância da educação estética nessa passagem e para além dela. E por fim, a seção 5, cujo título é “Ensino médio: a educação estética na construção de subjetividades juvenis”, problematiza o currículo do chamado Novo Ensino Médio (NEM), buscando compreender o lugar da educação estética na formação dos estudantes e na construção

de suas subjetividades juvenis ante as demandas por itinerários formativos mais flexíveis e mais articulados à vida cidadã e ao mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO BÁSICA: A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CURRÍCULO

Nossa investigação iniciou-se com a análise documental, a fim de desenvolvermos um estudo aprofundado do CBTC (Santa Catarina, 2019; 2020a; 2020b) no que diz respeito à inserção ou não da educação estética em seu arcabouço teórico/metodológico.

A análise documental tem como meta a elaboração de um *corpus* satisfatório, que explore os documentos até que se esgotem pistas e informações importantes e articuladas à temática pesquisada. Os documentos são diferentes meios de registros que visam à manutenção de fontes, que de algum modo perpetuam a história, seja de um passado distante ou mais próximo da contemporaneidade (Cellard, 2012).

Para que pudéssemos efetivamente realizar a verificação, foi preciso inicialmente aprofundar a compreensão do significado de estética, de educação estética e, por fim, de experiência estética, que envolve também a construção poética. A ação investigativa implicou aprofundamento da matriz conceitual com relação a esses termos, uma vez que não basta apropriá-los somente na teoria; é necessário apossar-se deles sobretudo em nossas atitudes e modos de perceber o universo imagético e real que nos rodeia. Começemos com a estética, que

[...] analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética (Rosenfield, 2009, p. 7).



Sob tal perspectiva, é possível compreender múltiplas formas de perceber a realidade, que se constitui em pluralidade cultural – um caleidoscópio, cunhado por Maffesoli (2019), que aborda uma “ética da estética”. Isso significa um deslocamento na medida em que as dimensões da ética e da estética, embora com suas especificidades, constroem juntas novos contornos sociais configurados na conjunção do “[...] sentir algo junto com outros [como] fator de socialização” (Maffesoli, 2019, p. 23). Essa nova configuração abre espaços para o binômio “o eu no outro e o outro em mim”, levando em conta a personalidade que dialoga com a coletividade e as subjetividades presentes.

Portanto, a estética pode ser entendida como uma constelação de ações, envolvendo pensares, sentires e variadas percepções. Nesse viés, a matriz estética desdobra-se em existência, que pode em qualquer tempo ser uma experiência estética, seja por meio de uma obra de arte, da natureza, de objetos ou de sentimentos que afloram em determinadas situações (Meira; Pillotto, 2022). Ou ainda, como afirma Maffesoli (2018, p. 156), “é a forma estética pura que nos interessa: como se vive e como se exprime a sensação coletiva”. Desse modo, a experiência estética mobiliza em nós

[...] protótipos mentais concretos e que variam em termos de ordem e desordem, que se ligam a nossa história pessoal, ao nosso nível de escolarização, à cultura que tivemos em casa, na rua, no trabalho. Ela permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estésias que o lugar em que vivemos oferece (Meira, 2014, p. 57).

A experiência, nesse viés, está em território composto de subjetividades, não assumindo somente o compromisso em interpretar algo que seja visível ou não, mas sobretudo adentrar no campo das sensibilidades submersas nos acontecimentos (Deleuze; Guattari, 2011). Podemos dizer, então, que a experiência está na dimensão da percepção sensível. E sobre essa questão o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 238) faz o seguinte destaque:

A dimensão estesia trata da experiência sensível dos estudantes no que diz respeito ao espaço/tempo, relacionados ao som, à imagem, ao corpo, bem como às suas materialidades. Possibilita ao estudante o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, tornando o corpo protagonista da experiência. A expressão, manifestada de forma individual e/ou coletiva, atravessa a experiência artístico/estética a partir das linguagens da Arte.

Diante dessa questão, é possível nos remetermos à afirmação de Kastrup (2023, p. 250), ao destacar que “a experiência estética tem dois lados: um em que a atenção está voltada para o exterior e o outro em que a atenção está voltada para o interior, numa espécie de atenção a si”.

Com base nessas reflexões, compreendemos que a dimensão estética é composta de múltiplos desdobramentos, incluindo aquilo que nos afeta e o que nos desloca de lugar. Significa também compreendermos a experiência como acontecimento, que se encontra na ética da estética atrelada às culturas vigentes.

As reflexões sobre a ética da estética nos remetem, novamente, ao CBTC (Santa Catarina 2019, p. 476), ao sinalizar os conhecimentos como contribuição

[...] para a formação ética, estética, sensível e política, além de possibilitar o reconhecimento e valorização como agentes de transformação social e produtores de cultura, por meio das e nas relações com outras pessoas e com a natureza.

Ainda que a citação inserida no CBTC seja relevante, é importante destacar que o conhecimento também sofre deslocamento e atravessamentos ao se (trans)formar em experiência. Essa passagem, constituída de idas e vindas, é composta de teias de significações ou, como cita o CBTC, pode ser entendida como percursos pautados em “[...] uma educação voltada à formação integral do estudante como ser social, educacional e sensível” (Santa Catarina, 2019, p. 239). O percurso pode ser desenhado em linhas que



se atravessam, permeando poéticas pessoais, coletivas, sustentadas pela ética da estética e pela ação colaborativa; rizomas feitos de afetamentos (Meira; Pillotto, 2022).

As poéticas percorrem teias de sensibilidades e “[...] defrontam-se com a necessidade de tornar visível não o mundo invisível, mas sua própria obra” (Cauquelin, 2005, p. 156). Desse modo, a poética traça seu caminho criativo, tornando-se um dispositivo artístico que imprime materialidade em corpos sonoros, visuais e imagéticos. Afinal, um fazer poético

[...] não se evidencia apenas na objetividade de uma proposta ou nas suas intenções conscientemente formuladas. A linguagem identifica-se com a subjetividade individual e acaba se revelando como uma “verdade” ou essência que se manifesta na obra, evidenciada pela maneira de fazer própria aquele artista, extrapolando, na maioria das vezes, suas próprias intenções (Rey, 2002, p. 130).

Nesse viés, podemos dizer que há um percurso entre a intencionalidade e o fazer, uma vez que a produção “[...] existe, e com isso está definitivamente ‘aí’, alcançável para aquele que se depara com [ela] e consultável em sua qualidade. É um salto através do qual a obra de arte distingue-se em sua unicidade e insubstituibilidade” (Gadamer, 1985, p. 53).

As linguagens/expressões desenvolvidas nos componentes curriculares da educação básica no CBTC promovem tanto o planejar da ação como os aspectos subjetivos e o acontecimento, (entre)laçando-se às ações individuais e coletivas. Nelas está também a autoria do conhecimento, que se traduz em produções artísticas nas mais variadas perspectivas. Nesse processo “a dimensão da criação concentra-se em uma atitude investigativa, conferindo materialidade estética às ideias inventivas dos estudantes” (Santa Catarina, 2019, p. 238). A criação, para Heidegger (2003, p. 177), é equivalente a “[...] fazer uma travessia, atravessar, estar na experiência significa aprender”; e aprender é viver a experiência.

Outra questão enfatizada no CBTC é a arte, que se faz presente nos componentes curriculares como subsídio metodológico ou para reiterar a importância das áreas de conhecimento. Trazemos como exemplo um dos objetivos apresentados no CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 41):

[...] construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

É importante que, de um modo ou de outro, consigamos identificar a arte, a experiência e as sensibilidades no CBTC (Santa Catarina, 2019). Contudo não podemos ignorar que “[...] a obra é inseparavelmente terra e mundo. Toda descrição que separe estas duas dimensões para isolar o sentido de um lado, a forma do outro, separa de algum modo a alma do corpo” (Haar, 2000, p. 107). A arte, com seu lugar histórico, político e estético, é, como afirmam Deleuze e Guattari (2012, p. 194), “[...] um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NAS INFÂNCIAS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Sua finalidade envolve o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos físico, psicológico, afetivo, social e intelectual em consonância com a família e com a comunidade a que pertence (Brasil, 2010).

Com base na compreensão sobre desenvolvimento integral da criança, partimos para a leitura atenta e sensível do documento CBTC no âmbito da educação infantil (Santa Catarina, 2019). No documento em questão observamos como alicerce as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018b). O CBTC



para a Educação Infantil aborda importantes concepções como: infância, criança, o compromisso com os princípios éticos, estéticos e políticos e os campos de experiências (Santa Catarina, 2019).

Quanto à concepção de infância, esta é compreendida no documento como “[...] categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar” (Santa Catarina, 2019, p. 115). Tal concepção reverbera no pensamento de Sarmiento (2009), que compreende a infância para além da faixa etária. Isto é, as experiências, os desafios e o que a envolve no contexto cultural são levados em conta em seus processos de ser/estar criança.

No que se refere à concepção de criança, o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 116) aponta que o sujeito é

[...] histórico, de diretos, reprodutor e produtor de cultura, cuja identidade pessoal e coletiva constitui-se pelas vivências no contexto social, por meio de experiências qualificadas no brincar, no fantasiar, no explorar, no questionar, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Esse pensamento apresenta a complexidade nas construções identitárias, destacando-a como processo constante, em que as experiências lúdicas e questionadoras assumem papel determinante na formação das crianças. Quando a compreendemos como sujeitos sociais, contribuimos para que no processo a criança tenha possibilidade de ver-se/sentir-se e ver/perceber o outro e o contexto em que vive. No que tange à promoção e ao desenvolvimento integral da criança, o documento pauta ações que envolvem princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios estéticos envolvem:

[...] valorização da **sensibilidade**, da **criatividade**, da **ludicidade** e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, sejam organizados e planejados com intencionalidade pedagógica/educativa, de

maneira a assegurar o direito de todas as crianças a uma educação integral e de qualidade (Santa Catarina, 2019, p. 117, grifos nossos).

Logo, com esses princípios fortalecidos nas propostas pedagógicas, busca-se garantir “[...] uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo esses aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social” (Santa Catarina, 2019, p. 117). Quando grifamos a expressão “educação estética”, estamos nos referindo ao afeto, ao saber sensível, à emoção, à criação, à imaginação, às descobertas, aos *insights* e à arte em sua totalidade, que, de acordo com Duarte Júnior (2000, p. 25-26),

[...] consiste num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Concomitantemente aos princípios da educação infantil, chegamos aos campos de experiências, que no CBTC (Santa Catarina, 2019) possuem a mesma escrita existente na BNCC, como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018b, p. 36).

Os campos de experiências foram definidos e denominados pelo que dispõem as DCNs para a Educação Básica (Brasil, 2010), considerando os saberes e conhecimentos de que as crianças necessitam, associando-os às experiências por elas vivenciadas. Assim, os seis direitos estabelecidos no âmbito da educação infantil, os quais se encontram na BNCC (Brasil, 2018b) e transitam no CBTC (Santa Catarina, 2019), estão assim definidos: conviver, brincar, explorar, conhecer-se, participar e expressar-se.

Observamos no decorrer do documento que esses seis direitos passam os interesses de manter uma educação sensível,



com a participação da família, como também o compartilhamento de maneira significativa e respeitosa das experiências vivenciadas nessa etapa educativa.

Quanto aos campos de experiências, ficam assim definidos pela BNCC (Brasil, 2018b): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já no CBTC (Santa Catarina, 2019), tais campos de experiências constam de maneira invertida. No documento o objetivo dessa inversão dos campos de experiência traduz a “[...] possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento” (Santa Catarina, 2019, p. 125).

Com isso, o documento nos dá indícios de que existe, com base nessa inversão dos campos de experiências, um pensamento linear de aplicabilidade, que acaba desconsiderando no processo o entendimento de que somos atravessados pelas infâncias das crianças, pela nossa infância e do próprio mundo. No olhar valorativo desses termos de atravessamentos das experiências é o que “[...] nos dá certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (Freire, 1983, p. 15).

Outro ponto a ser ressaltado refere-se aos objetivos de aprendizagem e ao desenvolvimento dos respectivos campos de experiências. Observamos que foram elaborados para cada campo de experiência seus objetivos e metodologias, desconsiderando suas necessidades, desejos, individualidades. Isso implica valorização de conteúdos em detrimento do conhecimento sensível (Meira; Pillotto, 2022). No documento ainda percebemos a preocupação relativa aos espaços tanto internos como externos para as crianças. Os espaços devem ser acolhedores, conforme o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 121), com “[...] elementos das práticas vivenciadas pelas crianças, [garantindo] as manifestações culturais, um lugar que permita o sentimento de pertencimento e a comunicação clara e acessível”. Também, é necessário “analisar como o espaço externo deve ser estruturado para acolher as experiências das crianças, que não são

apenas motoras, mas também afetivas, relacionais e cognitivas” (Santa Catarina, 2019, p. 121).

Compreende-se, assim, que os espaços contribuem no desenvolvimento integral das crianças, para que, por meio de suas experiências, ampliem sua percepção, criação, imaginação, emoção, intuição. Isso possibilita, no decorrer da primeira etapa educacional, autonomia e autoria de suas construções no âmbito físico, cognitivo, emocional e social. De acordo com Pillotto e Stamm (2011, p. 31), “[...] os ambientes, portanto, são lugares de significações e intencionalidades. Neles e por meio deles construímos quem nós somos e quem desejamos ser”.

Logo, notamos que o CBTC (Santa Catarina, 2019) tem aspectos positivos no tocante às experiências apresentadas no componente curricular da Arte, demarcando de maneira basilar o seu lugar no espaço educacional, o que possibilita tanto aos docentes como às crianças “[...] experiências com suportes, materiais, instrumentos e variados espaços, de forma a nutrir seus processos de criação e de reflexão estética e possibilitar suas produções pessoais, coletivas e colaborativas” (Santa Catarina, 2019, p. 255). Diante do exposto, compreendemos que o documento busca oportunizar às crianças vivências que potencializem a transição da educação infantil para os anos iniciais. No que respeita a essa transição, encontramos algumas lacunas, as quais são discutidas na seção seguinte.

ENSINO FUNDAMENTAL: CONVERSAS TRANSVERSAIS NO CAMPO DAS POÉTICAS

No decorrer da análise do CBTC (Santa Catarina, 2019), agora relacionada ao ensino fundamental, observamos que a criança, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, se vê em novo espaço, com novos professores, mais atividades avaliativas, o que acaba gerando tanto entusiasmo como insegurança e ansiedade. Para dirimir esses sentimentos, são necessários estratégias que envolvam a escuta ativa das crianças, diálogo entre os professores



das duas etapas (educação infantil e anos iniciais) e conversa com os familiares. Afirmamos a importância de compreender que o processo de transição, além de complexo, denota atenção quanto à integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Vemos isso como um dos pontos-chave para se articular e respeitar as singularidades de cada uma delas em sua faixa etária, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Para que isso ocorra é preciso articular as experiências já vivenciadas na educação infantil, garantindo de maneira contínua a aprendizagem das crianças, de modo a proporcionar a construção de novos conhecimentos (Santa Catarina, 2019). Essa construção do conhecimento envolve “[...] os espaços, o lúdico, os jogos e brincadeiras, a imaginação, a percepção, o movimento e a criação nos processos de aprendizagem da criança” (Pillotto; Stamm, 2011, p. 27).

Na alfabetização, etapa primeira dos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso a continuidade dos processos iniciados na educação infantil, em que a criança aprende brincando e se apropria dos conhecimentos de maneira sensível, coletivamente e numa relação constante de mediação com o outro e com as linguagens (Santa Catarina, 2019).

Outro fator a ser ressaltado é a necessidade do acolhimento afetivo dos professores em relação às crianças, fazendo-se presente em todo o processo educacional, permeando todas as etapas da educação. O documento descreve que, ao “ingressar no Ensino Fundamental, as crianças necessitam se expressar por meio de múltiplas linguagens, e que as brincadeiras, a imaginação e a fantasia constituem seus modos de ser e viver no mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 158). Percebemos aqui o início de uma fragmentação do que se viu na educação infantil e o que passa a ser desenvolvido no ensino fundamental.

Mesmo que o CBTC (Santa Catarina, 2019) fale de um *continuum* do processo e percurso formativo da criança, encontramos uma latente preocupação com a aprendizagem do código escrito, que objetiva a leitura e a escrita. No entanto, quando aborda o *continuum*

do processo, parece se referir ao letramento, que mobiliza as múltiplas linguagens e leitura de mundo, priorizando o brincar e as interações.

No entanto, nos anos iniciais do ensino fundamental, a rotina não é igual à da educação infantil, pois as brincadeiras passam a ser menos frequentes, as salas de aula possuem outro formato, com carteiras e os materiais didáticos voltados ao ensino e à aprendizagem. Para não ocorrer uma ruptura e para que os processos cognitivos e sensíveis estejam também nessa transição, é preciso fluidez nas ações educativas, na organização pedagógica e no diálogo.

Na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, surgem mudanças significativas na criança (externa e internamente) em virtude da troca do espaço e tempo escolar e suas relações com os adultos, aumentando atividades, tarefas e responsabilidades. Aqui percebemos o esquecimento do que é ser criança; distanciamento desta com as experiências estéticas. Kishimoto (2010) alerta-nos que as crianças, quando vão para o ensino fundamental, não deixam de ser crianças. Para tal, é preciso cultivar os processos de aprendizagem tendo como referência as brincadeiras, as experiências culturais e estéticas, ampliando seu interesse pelas diversas modalidades de letramento. Assim, concordamos com Kramer (2006, p. 208) quando afirma: a “[...] Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instâncias indissociáveis; ambas envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso”.

Do mesmo modo, no CBTC (Santa Catarina, 2019), nos anos iniciais do ensino fundamental encontramos a presença da educação estética. Todavia a cada ano de estudo há uma fragmentação e posteriormente a supressão da educação estética, dando espaço maior aos conteúdos envolvidos nos componentes curriculares. Porém, na análise realizada em relação ao componente curricular Arte no CBTC, é importante “reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais” (Santa Catarina, 2019, p. 260).



Com efeito, considerando a educação estética nos demais componentes curriculares, encontramos lacunas no que se refere à transversalidade da arte na matriz curricular do ensino fundamental. Com isso, percebemos que não é evidente a dimensão estética na educação, como afirma Duarte Júnior (2002, p. 18) sobre essa dimensão, pois

[...] envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo estética supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E, em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à nossa ação concreta no cotidiano.

Ou seja, encontrar esse equilíbrio de elementos para que as crianças tenham uma educação pelo sensível, que não priorize somente conteúdos que exijam aprendizados estruturais e sem afeto. É preciso, então, compreender que a educação possui uma dimensão estética, a qual, se for compreendida e vivenciada no fazer pedagógico, oportuniza ao estudante

[...] criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência “esquizoide” de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar (Duarte Júnior, 2002, p. 18).

Verificamos ainda no CBTC (Santa Catarina, 2019) que a dimensão estética é pouco enfatizada nas habilidades e competências, comprometendo as relações sensíveis/cognitivas de estudantes e professores. Embora alguns componentes curriculares se utilizem das linguagens da Arte, por vezes estas são apropriadas como recurso pedagógico para melhor compreensão do campo de conhecimento específico. Nesse caso, as experiências na dimensão estética ficam ausentes de significado sensível.

Percebemos também no decorrer da análise do CBTC (Santa Catarina, 2019) que, no ensino fundamental, as palavras “sensações”, “sentidos”, “emoções” e “afetos” são empregadas como modo de melhor interação entre o convívio harmônico nas relações educativas. Outra questão observada é a quase ausência do termo estética e seu significado. O mesmo ocorre com as palavras e seus sentidos relacionados a sensibilidade, afeto, percepção, imaginação e similares.

De fato, para que tenhamos processos significativos no ato de ensinar e de aprender, é preciso adentrar no campo da educação estética ancorado nas sensibilidades, visto que “o ser humano é um ser simbólico” (Pillotto; Silva, 2016, p. 465). Por tudo isso, compreendemos que no ensino fundamental é preciso um olhar estético, traduzido na “[...] esfera do sentir enquanto forma básica do conhecimento humano” (Duarte Júnior, 2002, p. 76).

ENSINO MÉDIO: A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS

Diante das mudanças nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil, que resultaram na implantação do chamado Novo Ensino Médio, a publicação dos primeiros cadernos do CBTC para essa etapa da educação básica ocorreu somente em 2020, um ano após a divulgação do documento curricular referente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Seguindo a BNCC (Brasil, 2018b), em Santa Catarina foi introduzido na matriz curricular, além de uma base comum de formação assentada em disciplinas tradicionais agrupadas por áreas do conhecimento, um percurso formativo flexível composto por Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) e Trilhas de Aprofundamento. Visando à flexibilização das fronteiras disciplinares do ensino escolar, a organização da matriz curricular do ensino médio foi dividida em quatro grandes áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias (Santa



Catarina, 2020a). Tal documento curricular foi composto, inicialmente, por quatro cadernos: 1) Disposições Gerais (Santa Catarina, 2020a); 2) Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2020b); 3) Portfólio de Trilhas de Aprofundamento (Santa Catarina, 2020c) e 4) Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (Santa Catarina, 2020d).

Em 2022, dois novos cadernos foram publicados: 5) Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica (Santa Catarina, 2022a) e 6) Trilhas de Aprofundamento de Formação Docente do Curso Normal em Nível Médio – Magistério (Santa Catarina, 2022b). Conforme consta no documento, sua construção contou com a participação ativa de mais de 300 profissionais da rede pública estadual de educação de Santa Catarina.

Após uma experiência iniciada em 2020 com 120 escolas-piloto, o NEM foi implementado em todas as escolas estaduais de Santa Catarina em 2022. Houve aumento da carga horária mínima anual, passando de 800 a 1.000 horas e, no fim de 2023, foram anunciadas mudanças na matriz curricular do ensino médio, ampliando a carga horária destinada à formação geral básica. Também passou a ser oferecido um ensino híbrido, com alguns componentes curriculares divididos em aulas presenciais e não presenciais. A partir de 2024, deixou-se de oferecer as Trilhas de Aprofundamento na parte flexível do currículo do ensino propedêutico, o que ocasionou a suspensão do portfólio que consta do Caderno 3 do CBTC (Santa Catarina, 2020c).

A proposta do NEM em Santa Catarina, como justificado no documento curricular, buscou “[...] romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência” (Santa Catarina, 2020a, p. 20). A referência para a reforma foi a Resolução CNE-CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O CBTC (Santa Catarina, 2020a) teve como princípios: a formação integral do estudante; o projeto de vida como uma reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica; a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil nas escolhas de itinerários formativos.

O CBTC (Santa Catarina, 2020a) parte do pressuposto de que o estudante do ensino médio possa autorregular suas aprendizagens, mobilizando-as em seu cotidiano: “O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (Santa Catarina, 2020a, p. 27).

Os itinerários formativos do ensino médio foram organizados em quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo.

Algumas pesquisas recentes no campo dos estudos curriculares têm elaborado críticas aos jogos de poder que se imiscuíram na implementação do NEM no Brasil, em ação concomitante à elaboração da BNCC (Brasil, 2018b). Macedo e Silva (2022, p. 6) destacam o vínculo atávico entre as ideias de empreendedorismo e de projeto de vida na formulação dessa política curricular. Para os autores, isso representou a demanda por definir um sujeito “empreendedor de si mesmo”, responsável pelos seus próprios fracassos e sucessos. Ainda segundo eles, é preciso atentar às alianças entre neoliberalismo e neoconservadorismo na proposta do NEM. Bernardes e Voigt (2022) chegaram à conclusão semelhante em relação ao que se propôs no estado de Santa Catarina, alertando para a necessidade de considerar as “[...] questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 10). Isso se alinha ao que Brown (2018, p. 6) considerou como a “[...] economização neoliberal da vida política e social”, a qual converte cada pessoa em capital humano.

Nas escolas, tal racionalidade incide diretamente nos processos de seleção, ordenação e hierarquização de conhecimentos a serem ensinados, bem como na prescrição de competências e habilidades a serem aprendidas ao longo do percurso formativo no ensino médio.

Outro ponto a ser considerado refere-se à construção de subjetividades juvenis no ensino médio, as quais no CBTC (Santa Catarina, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2022a; 2022b) oscilam entre



uma formação para a cidadania e uma formação para o mundo do trabalho. Diferentemente das outras etapas da educação básica, no ensino médio o debate sobre a constituição de sujeitos que projetam uma carreira no mundo do trabalho é incontornável. Isso acaba deslocando o papel da educação, que, de fim em si mesma, assume a função de um meio para participar da vida cidadã vinculada à conquista de emprego e renda.

Nesse sentido, os altos índices de evasão escolar no ensino médio são explicados, no documento curricular, pelo fato de que o estudante não consegue atribuir um sentido imediato à sua aprendizagem. Diante da situação, a proposta curricular do NEM seguiu por uma aproximação da aprendizagem escolar aos interesses dos estudantes ante as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e desregulamentado, o que coloca o risco de se oferecer uma educação neoliberal meramente utilitarista, tecnicista e imediatista.

Considerando tais mudanças na política curricular, cabe perguntar: Qual o lugar da educação estética na formação das juventudes? Há lugar no currículo para se pensar na construção de subjetividades juvenis mediante uma educação que valorize o potencial sensível, crítico e criativo das experiências estéticas?

Para tanto, a análise que propomos do CBTC (Santa Catarina, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) considera o que foi prescrito para a formação propedêutica, não incluindo a análise das propostas para a educação profissional e tecnológica e para formação docente no magistério.

Percebemos na análise que, embora o termo “estética” apareça em diferentes partes do documento curricular, especialmente no jogo de palavras “ética/estética” que permeia as habilidades específicas do eixo estruturante Processos Criativos, o debate do que seria uma educação estética no ensino médio se limita ao componente curricular de Arte, que integra a área de Linguagens e suas tecnologias. Portanto, nossa análise concentrou maior atenção nessa seção do documento curricular.

No que se refere à parte flexível do currículo, foi pensado o componente curricular eletivo denominado Práticas de Linguagens Artísticas, porém mais voltado à dimensão prática da experiência estética com ênfase no desenvolvimento de habilidades para as linguagens artísticas. Quanto às Trilhas de Aprofundamento, que já não são mais oferecidas nas escolas, havia a trilha “Corpos que expressam suas vozes”, a qual, envolvendo professores da área de Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física), incluía em suas propostas ações voltadas à expressividade e apreciação estética, contudo sem adentrar no campo da educação estética. Vale destacar, entretanto, que a parte flexível do currículo é articulada aos pressupostos teóricos e metodológicos das áreas do conhecimento que compõem a formação geral básica, o que justifica nossa ênfase na análise e discussão dessa parte do documento curricular.

O “problema” das subjetividades juvenis atravessa o documento curricular como um todo. Logo nas primeiras páginas do Caderno 1 (Santa Catarina, 2020a) a questão da identidade é enfatizada, com a premissa de que “importa compreender que a diversidade constitui a identidade dos sujeitos escolares, e, portanto, importa que estes sejam acolhidos em suas diferentes condições de existência e diferentes manifestações” (Santa Catarina, 2020a, p. 29).

Nessa linha de pensamento, o documento preconiza que “a escola deve interrogar-se e lançar luz sobre a necessidade de se pensar efetivamente a constituição das juventudes”, tendo em vista que, em geral, não leva em conta a condição juvenil do estudante (Santa Catarina, 2020a, p. 30). Ante o desafio de estabelecer diálogos com a diversidade de juventudes que compõem o cotidiano escolar, o documento sugere a possibilidade “[...] de pular o muro da escola” (Santa Catarina, 2020a, p. 30), vivenciando a cidade como um espaço educativo. Para isso, seria preciso

[...] uma ação reflexiva pautada na recusa da docilização dos corpos, do disciplinamento arbitrário, da uniformidade e da passividade implícita na categoria aluno, realçando uma condição que



ultrapassa o mero controle institucional (Santa Catarina, 2020a, p. 30).

Ao pressupor a “diferença como valor” (Santa Catarina, 2020a, p. 35), ou seja, a valorização da convivência com o outro e não apenas a exigência de estar com o outro, o documento curricular sugere que “[...] a escola precisa voltar a atenção à composição física, intelectual e sensorial dos alunos que, assim como a dimensão espacial e a cultural, compõe o sujeito em sua diversidade” (Santa Catarina, 2020a, p. 35).

Portanto, a constituição das subjetividades juvenis envolve relações do sujeito com os outros, consigo mesmo e com o mundo em sua complexidade. No ensino médio, conforme consta no documento curricular, é imprescindível pensar nas subjetividades ligadas ao mundo do trabalho, entendendo-o como princípio educativo que envolve o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Nesse propósito, é preciso destacar o componente curricular Projeto de Vida, que deve priorizar “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes [...]” (Santa Catarina, 2020a, p. 63), com ênfase em um “planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos” (Santa Catarina, 2020a, p. 64). Chama a nossa atenção, na descrição desse componente curricular, a ideia de resiliência da subjetividade juvenil, isto é, a premissa de que, ao superarem suas limitações e frustrações em seus projetos de vida, os jovens consigam se adaptar aos ditames da ordem social vigente.

Como então envolver processos de educação estética nesse currículo que afirma a necessidade de reconhecer a multiplicidade de juventudes que convivem na escola? Para além de subjetividades moldáveis para enfrentar o mundo do trabalho inserido na lógica do capitalismo neoliberal, de que maneira a arte é mobilizada na formação dos jovens? Se é importante, em certa medida, pular o muro da escola para vivenciar outras experiências educativas, qual o lugar da estética nessas experiências?

No Caderno 2 do CBTC (Santa Catarina, 2020b), voltado à formação geral básica, uma concepção de educação estética fica um pouco mais evidente, em particular no que compete ao ensino da Arte nas Linguagens e suas tecnologias. Ao abordar a relevância do ensino e da aprendizagem da Arte no ensino médio, o documento curricular articula a arte aos conceitos de estética, criatividade e política, já que, diante dos desafios da contemporaneidade, “a Arte e a Estética são possibilidades do exercício criativo, de o sujeito pensar politicamente sua vida e, nessa relação, reinventar-se e inventar o mundo” (Santa Catarina, 2020b, p. 136). Destaca, ainda, que no processo criativo, como parte da vida, o ser humano articula razão, emoção e vontade para fazer história. É nesse contexto que o documento curricular propõe o desenvolvimento de uma educação estética voltada à formação crítica e criativa do estudante:

Educar estudantes em suas diversidades constitutivas por meio da Arte envolve a educação estética que mobiliza a criação, a sensibilidade em um processo de apropriação da realidade que é múltipla, cheia de facetas, interpretando-a e criando diversas formas de apresentação e representação sígnica. Compreende-se que a educação estética pode levar o estudante a pensar e a fazer de forma criativa e crítica na medida em que o sujeito lida com a Arte (Santa Catarina, 2020b, p. 136).

O documento desdobra-se no debate sobre a mobilização das linguagens artísticas no ensino da Arte no ensino médio, apontando as especificidades das artes visuais, da dança, da música e do teatro e destacando a importância dessas áreas para que os estudantes possam aprimorar “[...] a sensibilidade, a comunicação, a autonomia, a reflexão e a crítica acerca do mundo em que vivem, das relações que estabelecem com as outras pessoas e consigo mesmo” (Santa Catarina, 2020b, p. 136).

Do ponto de vista teórico, o documento sugere uma perspectiva histórico-crítica para o ensino da Arte, articulando os



princípios éticos, estéticos e políticos. Propõe, assim, a “apropriação de conceitos mais aprofundados teoricamente em seus aspectos históricos, filosóficos, culturais, sociais e poéticos”, o que pode aproximar “o que é aprendido na escola e os desafios da vida real” (Santa Catarina, 2020b, p. 137).

No processo, espera-se que o estudante possa compreender melhor que há um discurso hegemônico na história da arte, o qual deve ser questionado na escola para valorizar outras manifestações artísticas: “a indígena, a negra, a asiática, a marginal, a arte e a cultura produzidas na rua, no campo, entre muitas outras” (Santa Catarina, 2020b, p. 137). O documento curricular chama a atenção para que se aborde no ensino médio aquilo que se poderia considerar uma estética decolonial, desconectada da matriz colonial de poder que impera no mundo das artes.

Outro conceito mobilizado no documento curricular é o de práxis social, tendo em conta que a arte deve ser compreendida na totalidade da vida social, articulada à ideia de cultura. Portanto, a arte e os fazeres artísticos atuam na construção de subjetividades juvenis, mobilizando os estudantes a se perceberem como criadores, produtores e pesquisadores de linguagens artísticas. E o professor assume o papel de mediador cultural, trazendo as artes para o cotidiano escolar e propondo

[...] extrapolar a estrutura escolar [...] [para oportunizar] [...] vivências em espaços, lugares e territórios diversos da Arte [...] [, o que pode ampliar as] [...] possibilidades de mediação cultural e educação estética e artística, acessos a repertórios diversos e a outras formas de reconhecimento da Arte no contexto local, regional e global (Santa Catarina, 2020b, p. 138).

Ainda que bastante restrito ao ensino da Arte, o CBTC (Santa Catarina, 2020b) perpassa pela educação estética, quando destaca sua contribuição na construção de subjetividades juvenis sensíveis às linguagens artísticas e, portanto, críticas e criativas.

Em uma política curricular que se propõe interdisciplinar e flexível, chama a nossa atenção o fato de que a educação estética, articulada à formação para a ética e a política, não tenha sido pensada de maneira transversal. Dessa forma, não incorporada por outros componentes curriculares e outras áreas do conhecimento. Contudo é preciso destacar que há no documento curricular em questão um lugar para as experiências estéticas na composição das subjetividades das juventudes do ensino médio. Destaca-se que o documento, além de chamar a atenção para a importância do ensino da Arte para a ampliação do repertório cultural do estudante, indica que este é um campo de trabalho no qual “[...] o processo criador da vida pode ser um processo criador profissional” (Santa Catarina, 2020b, p. 143). Do mesmo modo, pode-se levar em consideração que “[...] é função da escola fomentar um olhar para a Arte como potente lugar de educação do sensível, necessário ao exercício de toda e qualquer profissão” (Santa Catarina, 2020b, p. 143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisamos como a educação estética está explicitada no Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Santa Catarina, 2019) e no Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio, com ênfase no Caderno 1 – Disposições Gerais (Santa Catarina, 2020a) e no Caderno 2 – Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2020b), em seus pressupostos teóricos e nas experiências educativas. Para isso apresentamos os conceitos de estética, educação estética, experiência estética, poética e arte, buscando perceber como são mobilizados em cada etapa da educação básica em suas especificidades.

Os campos de experiências indicam-nos possibilidades de práticas pedagógicas, embora não haja abertura do processo de construção criativo do professor, que corre o risco de ficar reduzido às determinações do CBTC (Santa Catarina, 2019) e não leve em consideração as características das infâncias.



Sobre o ensino fundamental, cabe destacar a difícil transição da educação infantil para os anos iniciais, que por vezes não leva em conta os aspectos lúdicos, físicos, emocionais e pedagógicos. Nos anos finais, são adicionados os componentes curriculares, entre eles a Arte. Aqui a educação estética ganha maior espaço ao tratar dos aspectos sensíveis/cognitivos, muito embora o ensino e a aprendizagem se constituam de modo fragmentado e disciplinar.

Quanto ao ensino médio, buscamos compreender o lugar da educação estética na formação dos estudantes e na construção de suas subjetividades juvenis. Percebemos que o termo estética aparece em diferentes partes do documento curricular, geralmente atrelado ao binômio conceitual ética/estética, e que a educação estética no ensino médio se limita ao componente curricular Arte na área de Linguagens e suas tecnologias. Portanto, não é um processo transversal na organização curricular.

Em nossa análise documental, verificamos que a educação estética nos Currículos Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) não se faz totalmente presente, uma vez que somente alguns aspectos são identificados, como: afeto, emoção, imaginação e criação. No entanto a educação estética, como postura que envolve conceitos e metodologias, precisa de maior destaque nos documentos e nas práticas educativas de todos os componentes curriculares.

Nesse sentido, recomendamos que a educação estética conquiste o devido espaço e potência no CBTC (Santa Catarina, 2019; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d), bem como nos cursos de formação inicial e continuada para professores. É imprescindível o diálogo entre as Secretarias de Educação e suas escolas, as universidades e os projetos de formação continuada pautados na educação estética. Afinal, se almejamos contribuir na formação de cidadãos críticos e sensíveis, é preciso abrir espaços para os vínculos afetivos, à reflexão estética/ética e política, bem como para a amorosidade, como dizia nosso mentor e mestre Paulo Freire (2002).

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. Projeto de vida e empreendedorismo no novo ensino médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-12, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE-CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 1.º maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CAUQUELIN, A. **Teorias da arte**. Tradução de Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. (Sociologia).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. (Trans).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2012.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.



DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo:** relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADAMER, H-G. **A atualidade do belo.** Tradução de Celeste Aida Galeao. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

HAAR, M. **A obra de arte:** ensaio sobre a ontologia das obras. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Difel, 2000. (Enfoque – Filosofia).

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. In: KASTRUP, V.; CALIMAN, L. **A atenção na cognição inventiva.** Porto Alegre: FI, 2023. p. 257-271.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeiras na educação infantil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 25 mar. 2024

KRAMER, S. Infância e currículo: paradoxos, mudanças e riscos. In: MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P. C.; GARCIA, R. L. (org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 197-214.

MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 2-23, 2022.

MAFFESOLI, M. **Les faillites des élites:** la puissance de l'idéal communautaire. Paris: Les éditions du Cerf, 2019.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MEIRA, M. R. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 51-62.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022.

PILLOTTO, S. S. D.; SILVA, C. C. da. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez. 2016.

PILLOTTO, S. S. D.; STAMM, E. **Fundamentos e metodologias do ensino de arte**. Curitiba: Editora Fael, 2011.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In*: BRITES, B.; TESSLER, E. (org.). **O meio como ponto zero**: metodologia em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002. p. 123-40. (Visualidade).

ROSENFELD, K. H. **Estética**. Tradução de Nertan Dias Silva Maia. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 1: disposições gerais. Florianópolis, 2020a. 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 em: 25 mar. 2024.



SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 2: formação geral básica. Florianópolis, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 3: portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis, 2020c. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes – Caderno 4: portfólio dos(as) educadores(as). Florianópolis, 2020d. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da educação profissional e tecnológica. Florianópolis, 2022a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-5?authuser=0>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – Caderno 6: Trilhas de Aprofundamento de formação docente do curso normal em nível médio – magistério. Florianópolis, 2022b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-6?authuser=0>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=172&sid=25>.



Formação continuada de professores da educação básica: percepções de profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais e na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Rita Buzzi Rausch
Mônica Maria Baruffi
Ariane Maira Terhorst



INTRODUÇÃO

Esta investigação faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de educação de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”, cuja intencionalidade é destacar a centralidade da formação continuada como elemento estruturante da valorização docente, entendendo-a com um espaço de problematização, reflexão e ressignificação da prática docente. A referida pesquisa tem fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesec), em que na primeira etapa analisamos os documentos oficiais que se relacionam à formação continuada no estado; na segunda fase, a qual é descrita no presente capítulo, analisamos as percepções de coordenadores regionais sobre a formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina.



Na primeira etapa da pesquisa, percebemos, por meio da análise documental realizada, que a formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina está alicerçada nas diretrizes legais nacionais e estaduais que a regulamentam. Visando dar continuidade e ampliar a investigação de forma dialógica, por intermédio de entrevista, estabelecemos como objetivo da segunda etapa averiguar os pressupostos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores da educação básica na rede estadual de Santa Catarina, com base nas percepções de suas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), bem como da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC).

O capítulo, além desta breve introdução em que contextualiza, justifica e apresenta o objetivo da pesquisa, estrutura-se, a seguir, da seguinte forma: na seção “Formação continuada na educação básica”, aprofundamos teoricamente o processo de formação continuada, tendo como base ideias de Nóvoa (2009; 2019; 2023), Imbernón (2009), Freire (2002; 2018) e Vigotski (2009; 2011). Em “Metodologia”, destacamos a abordagem qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada como caminho; e na sequência, trouxemos a análise das percepções dos coordenadores regionais e da SED/SC sobre a formação continuada de professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada de professores na educação básica é um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação. Diferentes autores fazem-nos refletir acerca desse processo e, com base em perspectivas complementares, destacam a importância da experiência, da reflexão crítica e da transformação social no processo formativo dos professores. Entre eles, pautamo-nos em Nóvoa (2009; 2019; 2023), Imbernón (2009), Freire (2002; 2018) e Vigotski (2009; 2011).

Nóvoa (2023) compreende que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma atualização de conhecimentos, e sim como um processo permanente de construção da identidade

docente. Ele enfatiza que os professores aprendem na e pela prática, por intermédio da reflexão sobre sua experiência. Assim, a formação não pode ser algo imposto externamente, mas deve partir das necessidades reais dos educadores e envolver espaços de troca e colaboração. De acordo com Nóvoa (2023, p. 126):

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *tornar-se pessoa* (2019) – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

O autor propõe que a formação seja um exercício de autorreflexão, em que os professores analisam sua trajetória e desenvolvem uma identidade profissional fundamentada na autonomia e na criticidade. Dessa forma, em sua visão, a valorização da experiência e da construção coletiva do conhecimento é central.

Nesse contexto, Imbernón (2009) também reforça a ideia de que a formação continuada deve ser contínua e contextualizada. Ele critica os modelos tradicionais que reduzem a formação a cursos esporádicos e desconectados da realidade dos professores. Em sua abordagem, a formação precisa ocorrer em contextos reais de trabalho, promovendo a interação entre teoria e prática.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 45) afirma que

potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade (dentro de um projeto educativo comunitário) pode potencializar também a formação em todos os campos de intervenção educativa, bem como aumentar a comunicação entre a realidade social e o professorado, que é tão necessária numa nova forma de educar, rompendo o conhecido isolamento, o celularismo escolar, que impede a inovação institucional nos centros e territórios e, pelo contrário, gera a inovação individual (isolada, pessoal e intransferível).



Assim, o intercâmbio de experiências, a construção conjunta de conhecimento e a reflexão sobre as práticas são essenciais para que os professores se tornem agentes de transformação em suas escolas e comunidades.

Na mesma linha de pensamento, destacamos Freire (2002), que compreende a formação continuada não como um processo alienante ou meramente técnico, mas que deve ser compreendida como uma prática crítica e dialógica. O autor enfatiza que o professor tem de ser um educador-pesquisador, que aprende continuamente com seus alunos e com a realidade em que está inserido. A formação continuada, para ele, deve permitir que o professor desenvolva uma consciência crítica sobre sua prática e sobre as estruturas sociais que influenciam a educação. Assim afere Freire (2002, p. 25):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar falso sujeito da “formação” do futuro de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde o começo dos processos, vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Logo, compreende-se que na formação continuada são indispensáveis um olhar e uma compreensão voltados para o que é democrático, reflexivo, ético, estético e comprometido com o processo de ensinar e de aprender. A formação continuada não pode ser vista como um momento de repasse de informações, e sim um espaço, um momento de trocas, de aprender a docência. Um aprender que envolve um processo de conhecer, compreender e

que, ao participarmos de “[...] uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, estaremos de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2002, p. 26). Dito isso, compreendemos que o professor, além de transmitir conhecimentos, precisa participar ativamente da construção do saber com seus estudantes. Dessa forma, a formação continuada deve ser vista como meio que exige autenticidade, que fortalece a autonomia dos professores e que incentiva a problematização da realidade e a busca por mudanças educacionais e sociais.

Vigotski (2011) também vê a formação continuada como um processo dinâmico e socialmente mediado, no qual o aprendizado docente ocorre por meio da interação, da mediação cultural e da internalização de conhecimentos ao longo da prática profissional. Sob tal perspectiva, o autor defende que o desenvolvimento humano e a aprendizagem acontecem em um contexto sociocultural, sendo mediados por instrumentos e signos, como a linguagem. Essa ideia se relaciona diretamente à formação continuada de professores, pois enfatiza que o aprendizado docente não ocorre de forma isolada; ele ocorre, na verdade, em processos coletivos e colaborativos. Para o autor, o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa a distância entre o que um indivíduo pode fazer sozinho e o que ele pode realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Logo, na formação continuada, o conceito sugere que ao professor cabe aprimorar suas práticas pedagógicas, interagindo com outros educadores e com seus próprios alunos.

A colaboração entre professores, a troca de experiências e a orientação de professores mais experientes são elementos fundamentais no processo. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional acontece por meio do diálogo e da mediação, em vez de ser um simples processo de transmissão de conteúdo. Vigotski (2011) também nos presenteia com o olhar sobre a interação social, vista como um meio para a construção do conhecimento. Com isso, podemos compreender que a formação continuada precisa promover espaços de diálogo, grupos de estudo e



momentos de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, os professores podem compartilhar desafios, buscar soluções e desenvolver novas metodologias de ensino.

Além disso, a linguagem e a escrita desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional. A reflexão sobre a própria prática, seja por intermédio de registros escritos, relatos de experiência e pesquisas colaborativas, é uma maneira de potencializar a aprendizagem docente e contribuir para a construção de novos saberes.

Com base no pensamento dos autores-base desta pesquisa referente à formação continuada de professores na educação básica, partimos para a apresentação dos percursos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina.

METODOLOGIA

Nesta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, que

se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados (Ludke; André, 2013, p. 34).

A escolha pelo uso da entrevista individual apoiou-se no discernimento de que se trata de uma das principais técnicas de coleta de dados utilizadas na maioria das pesquisas em educação, haja vista que permite o tratamento de assuntos pessoais e complexos. Lüdke e André (2013, p. 39) destacam:

[...] mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

A tipologia de entrevista aqui adotada, a semiestruturada, delineia-se na abordagem qualitativa, na qual se parte de um planejamento básico, elaborando-se roteiro prévio de questões, mas que não foi realizado de forma rígida, permitindo adaptações no decorrer das entrevistas. Conforme Yin (2016), nas entrevistas qualitativas a forma conversacional desenvolvida assemelha-se ao conversar, que é parte natural das falas rotineiras, sem o uso rígido de um rol de perguntas a serem feitas aos participantes. Assim, procurou-se garantir um clima de confiança para que o informante se sentisse à vontade para se expressar livremente, utilizando suas próprias palavras. Após a gravação das entrevistas, que ocorreram por meio de uma plataforma virtual, realizamos a transcrição, para efetivar a análise dos dados.

Os participantes foram os responsáveis pela formação continuada de professores nas seguintes organizações:

Quadro 1 – Organizações participantes da pesquisa

Coordenadoria Regional de Educação de Joinville
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville
Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau
Coordenadoria Regional de Educação de Itajaí
Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma
Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó
Coordenadoria Regional de Educação de Lages
Secretaria Estadual de Educação de Florianópolis

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

PERCEPÇÕES DAS CRES E DA SED/SC SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com base na análise das entrevistas elaboramos dois quadros (quadros 2 e 3), que apontam as percepções tanto teóricas quanto metodológicas dos participantes da pesquisa.

As respostas dos participantes sobre o percurso teórico da formação continuada de professores na rede estadual de Santa Catarina constam do quadro 2.

Quadro 2 – Percepções teóricas das CREs acerca da formação continuada de professores

CRES E SED/SC	SÍNTESE DAS PERCEPÇÕES
Blumenau	<i>"Eu não conheço os principais fundamentos. Pergunta difícil e preciosa."</i> <i>"É um currículo que não deu certo, tanto é que parte dele já não se usa mais, não é toda as trilhas do aprofundamento, você não consegue usar porque não existe mais trilhas ou aprofundamento. Ele se tornou base a partir dessa nova organização curricular. E alguns componentes curriculares, também não usamos mais, então ele é um currículo que foi implementado e parte dele já não se usa mais."</i>

Continua...

Continuação do quadro 2

Chapecó	<i>"Eu acredito que os conceitos, eles estão dados na Proposta Curricular de Santa Catarina, que também fundamenta o nosso currículo: o currículo do território catarinense. Na sua origem, ela é muito mais prática. É focada na teoria da atividade, no materialismo histórico e tal."</i>
Criciúma	Não respondeu diretamente à questão.
Itajaí	<i>"A gente toma muito cuidado nas formações para não fugir daquilo que a proposta traz, porque senão nós vamos estar trabalhando, deixando até o professor em uma situação delicada, ele vai lá, eles falam de uma coisa e a gente fala do outro. Então a gente procura trabalhar sempre buscando esses autores que estão elencados dentro da nossa proposta, da BNCC ou do nosso Currículo Base do Território Catarinense."</i>
Joinville	<i>"E a gente tem da Base Nacional." "[...] mas a base conceitual e metodológica vai ser do currículo catarinense, isso é importante para que se tenha essa afinação."</i>
Lages	<i>"A gente trabalha essa questão do currículo catarinense, mas sempre adaptando para a serra catarinense, porque nós temos outra realidade aqui. Então a gente vê com bons olhos o currículo catarinense, mas nós temos que adequar muitas coisas."</i>
Florianópolis	<i>"É como eu disse, no currículo do território há elementos da perspectiva sociointeracionista. Assim, há influência de três décadas da proposta curricular, nessa perspectiva." "[...] no currículo do território, há elementos da perspectiva sociointeracionista, [...] nessa perspectiva, grande parte, quando a gente dialoga com os profissionais da educação, a gente percebe que há uma apropriação e há um conhecimento dessa perspectiva. No entanto há também hoje toda a influência dessa abordagem da aprendizagem por competências, que traz outros olhares, outras perspectivas. É que são poucos os que têm uma apropriação de fato dessa concepção, embora, no meu entendimento, ainda é um pouco frágil do ponto de vista teórico o que é de fato uma aprendizagem por competência."</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)



As respostas dadas pelas CREs e pela SED/SC fazem-nos inferir que não há uma política ou diretriz clara dos princípios teóricos da formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Suas respostas respaldam-se, principalmente, no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algumas coordenadorias salientaram, ainda, a influência da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina em suas percepções.

Enquanto a CRE de Criciúma não respondeu à questão, a participante da CRE de Blumenau deixa de forma explícita seu desconhecimento acerca dos fundamentos teóricos que embasam a formação continuada na regional. Tentando dar uma resposta à questão, entra em uma espécie de crítica à BNCC e ao próprio currículo do estado de Santa Catarina, destacando que, mesmo sendo recente, há indicações nele que não são mais consideradas na prática.

A CRE de Chapecó mostra-se mais alinhada aos fundamentos teóricos, mencionando diretamente a *teoria da atividade* e o *materialismo histórico-dialético*, sugerindo uma abordagem mais estruturada e orientada por referenciais filosófico-pedagógicos consistentes. Essa posição reforça uma tentativa de ancorar a prática pedagógica em bases teóricas sólidas.

A CRE de Itajaí demonstra uma postura de cautela, preocupada em manter a coerência entre as formações docentes e as diretrizes curriculares. Ao enfatizar o uso de autores que constam na BNCC e no CBTC, revela uma preocupação com a legitimidade do trabalho pedagógico ante o currículo oficial.

A participante da CRE de Joinville reconhece a importância da BNCC, no entanto reforça a centralidade do CBTC como eixo conceitual e metodológico, apontando para a necessidade de *afinação* entre as diferentes esferas curriculares.

Por fim, a CRE de Lages traz à tona a necessidade de adaptação da formação continuada ao currículo e às realidades locais, destacando a singularidade da serra catarinense. Tal fala remete à ideia de *contextualização curricular*, reconhecendo o CBTC como uma

base relevante, mas que exige ajustes para atender às especificidades regionais.

A SED/SC, por sua vez, aponta para a influência da perspectiva sociointeracionista no currículo de Santa Catarina, com base em décadas de experiência nas propostas curriculares anteriores. O representante da SED referiu-se ao movimento no estado que culminou com a sua primeira Proposta Curricular (Santa Catarina, 1991); posteriormente, entre 1995 e 1998, foi elaborada a segunda versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1998) e, em 2014, com as novas demandas educacionais e curriculares nacionais, o documento foi atualizado (Santa Catarina, 2014). A elaboração de tais propostas envolveu educadores de todo o estado catarinense, tendo como base o trabalho compartilhado e colaborativo e a perspectiva histórico-cultural, principalmente nas ideias de Vigostki, como fundamento teórico.

No entanto o integrante da SED também evidencia a tensão entre essa tradição e a atual ênfase na *aprendizagem por competências*, com a construção do CBTC (Santa Catarina 2019; 2020) baseada na BNCC (Brasil, 2018), destacando a fragilidade teórica dessa abordagem, bem como o descompasso epistemológico entre as duas perspectivas.

Dessa maneira, as percepções teóricas das CREs e da SED/SC evidenciam a coexistência de diferentes apropriações teóricas, tensões entre abordagens pedagógicas, além da constante mediação entre diretrizes curriculares e realidades locais. O desafio central parece estar na construção de uma compreensão mais sólida e compartilhada de formação continuada, que articule teoria e prática e ressignifique a prática pedagógica dos professores.

Diante do exposto, partimos para o quadro 3, em que apresentamos as percepções das CREs quanto ao percurso metodológico da formação continuada.



Quadro 3 – Percepções referentes às metodologias da formação continuada

CRES E SED/SC	SÍNTESE DAS PERCEPÇÕES
Blumenau	<i>“Por exemplo, na formação de fevereiro, de que todos participaram, com eles a gente falou sobre o ensino híbrido, sobretudo metodologias ativas. Porque nós temos a parte do ensino médio presencial e não presencial, então era uma necessidade você falar sobre isso na educação. Sim, aí de manhã, realizamos uma conversa, uma palestra, digamos assim.”</i> <i>“Depois é uma condução na escola de atividades com base no que eles tinham tido na palestra. Ao final do dia nós sorteamos algumas escolas que pelo Teams deram o resultado das discussões que eles produziram lá.”</i>
Chapecó	<i>“Então foram, assim, escutas ativas em todas as escolas de ensino médio, praticamente. E a partir disso, a gente firmou uma parceria com a Unoesc, fizemos uma formação bem grande. Aí sim, nós estamos para todos os professores. Nós reunimos mais de 1.000 professores no centro de eventos e fizemos uma loucura. A gente trabalhou quatro temas e com atividades práticas, que era um projeto de vida.”</i> <i>“É a homologia de processos. Então a gente tenta assim construir uma formação de tal forma que aquilo, aquela prática, aquele formato, o professor também possa levar para sua vivência na sala de aula. Então a gente tenta não ir muito para o lado da palestra, ou colocar o professor naquela situação de ouvinte.”</i> <i>“Nós criamos alguns materiais dentro do drive e nós compartilhamos.”</i> <i>“Metodologias ativas também é algo que nós estamos tentando resgatar e levar para as nossas formações lá nas escolas.”</i>

Continua...

Continuação do quadro 3

CRES E SED/SC	SÍNTESE DAS PERCEPÇÕES
Criciúma	<i>“A gente tem uma autonomia nesse sentido. Nós temos aí agora uma parceria com as universidades comunitárias em função da contrapartida da Universidade Gratuita e do Programa do Governo. [...] [é] algo assim que a gente está muito feliz, a gente vai fazer a primeira rodada de formação, são três dias agora em julho, então nós teremos momentos em que vamos reunir todos os professores para discutir questões mais amplas de trabalho interpessoal mesmo. Independente de eu ser professor, ATP, orientador, coordenador, diretor, assessor, qual é o meu papel dentro da escola, o que eu me dispus a fazer eu tenho que fazer bem feito.”</i>
Itajaí	<i>“Todas as coordenadorias terão um núcleo que é de acompanhamento pedagógico e formação pedagógica. Então, esse núcleo será responsável por estar visitando as escolas, assistindo algumas aulas, conversando com o gestor, vendo onde estão algumas necessidades que a escola teria de formação e irão buscar parcerias junto às universidades, que hoje está dentro da questão da Universidade Gratuita, tem essa parceria deles contribuir com formadores.”</i> <i>“Essas informações poderão ser isoladas por escola ou, se for analisado, por esse núcleo de formação. Que na nossa Coordenadoria será constituído por três professores. A gente até está nesse processo ainda de ver o perfil desses três profissionais que atendam o perfil.”</i>
Joinville	<i>“Eu trabalho muito com parcerias. Não fazendo nada que seja contra aquilo que a sede pede. E esse ano, falei ‘nós vamos fazer diferente’, porque a gente sempre faz os movimentos de capacitação, chama por área, [...] não dá para chamar todo mundo. Não tem como. Então, no ano passado nós fizemos dois encontros, o de Língua Portuguesa e o de Matemática, onde nós sentimos a necessidade. Bastante mesmo. Quando vimos, tinha 300 e poucos professores. [...] dois dias de capacitação para eles que vieram pessoal da Secretaria. E a secretaria neste governo atual, ela trouxe professores de sala de aula para dar a capacitação. Então, o professor que tinha vivência, ele foi dar a capacitação. Ele teve um treinamento de uma semana na Secretaria e veio para fazer esse trabalho para os nossos e fizeram o estado todo com esses professores.”</i>

Continua...



Continuação do quadro 3

CRES E SED/SC	SÍNTESE DAS PERCEPÇÕES
Lages	<i>"Todas as formações que nós fizemos aqui a gente faz meio período, a metade do dia. No matutino, a gente faz o teórico, a gente pega uma pessoa especializada, não é da área, traz uma pessoa de fora da universidade, da sede e com essa equipe técnica que eu montei aqui só para a formação. Daí a gente faz no período matutino a parte teórica e depois a gente trabalha com oficinas no período vespertino."</i>
Florianópolis	<i>"Nós já tivemos momentos que havia vídeos, textos, material que a gente encaminhava e o gestor lá na escola apenas aplicava. Hoje a gente trabalha no sentido de qualificar essas equipes para fazerem a formação lá na escola. E a ideia dos núcleos é também para isso, não é? Para fortalecerem as equipes pedagógicas. Dá a ideia da formação em serviço."</i>

A análise das percepções metodológicas das CREs e da SED/SC (quadro 3) deixa clara uma multiplicidade de estratégias formativas. Essa diversidade reflete tanto os diferentes contextos regionais quanto as concepções de formação continuada dos profissionais da educação adotadas pelas coordenadorias.

A representante da CRE de Blumenau destaca o uso de metodologias ativas, especialmente em função das necessidades impostas pelo modelo híbrido do ensino médio. A forma híbrida utilizada na atualidade é um recurso que pode auxiliar em alguns momentos, mas que não pode ser a centralidade dos percursos de formação continuada, conforme as ideias já discutidas pelos autores que fundamentam esta pesquisa. Portanto, abordar o uso dos recursos tecnológicos na educação é algo positivo, todavia necessita de atenção, pois, de acordo com Almeida (2017, p. 35),

[...] para uma formação de professores que se proponha a utilizar o ensino híbrido, é importante ter bem definidas as atividades que se pretende desenvolver em consonância com a ferramenta tecnológica ou conjunto de recursos tecnológicos escolhidos.

Nesse contexto, a apresentação das metodologias inovadoras também é um recurso que pode auxiliar no desenvolvimento e na compreensão de novas estratégias de ensino e de aprendizagem considerando o professor como protagonista do seu processo de desenvolvimento profissional. Para tal, faz-se necessário dar-lhes abertura, de modo que possam se inteirar dessas metodologias, tornando a formação continuada e o espaço escolar mais dinâmicos, reflexivos, interativos.

A CRE de Chapecó destaca-se por uma abordagem mais participativa e centrada na *homologia de processos*, buscando coerência entre a forma da formação e a prática docente esperada. A formação promovida com a parceria da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), envolvendo mais de mil professores, e a valorização de atividades práticas indicam um esforço por romper com o modelo tradicional de palestras e engajar os professores em experiências mais significativas.

Nóvoa (2019, p. 09) destaca que é preciso defender

uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Com base no pensamento do autor supracitado, a CRE de Chapecó busca meios de aproximar as escolas da universidade e, nesse movimento, dar condições aos professores em sua formação continuada de ter esse intercâmbio entre escola e universidade.

A CRE de Criciúma evidencia um foco na formação humana e interpessoal, promovendo discussões mais amplas sobre o papel dos profissionais na escola. A autonomia para desenvolver formações em parceria com universidades comunitárias sugere uma valorização do contexto local e da corresponsabilidade institucional.

Observamos que as parcerias estão sendo inseridas de maneira mais significativa, em que se constrói uma nova proposta por meio de núcleos pedagógicos. Os núcleos pedagógicos, aqui



compreendidos como a necessidade de um trabalho coletivo entre professores e coordenadores, assumem papel relevante na organização curricular, na formação docente e no acompanhamento do ensino, podendo auxiliar na construção de uma prática pedagógica alinhada à realidade social do estudante e da organização da escola.

Itajaí apresenta um modelo ainda em construção, centrado na criação de núcleos regionais de formação e acompanhamento pedagógico. A proposta de visitas às escolas e escuta ativa para identificar necessidades formativas demonstra uma intenção de atuação mais personalizada e responsiva. A parceria com universidades, mediada pelo programa Universidade Gratuita, reforça a busca por profissionais qualificados.

Com a parceria entre universidade e escolas, poderá ser desenvolvido um trabalho que envolva um processo colaborativo e contínuo, e os profissionais escolhidos em conjunto com os profissionais nas escolas assumem papel estratégico, proporcionando espaços para a construção identitária profissional dos professores, fortalecendo suas práticas e incentivando a inovação no espaço escolar (Nóvoa, 2009).

A CRE de Joinville traz como diferencial o uso de professores da rede com experiência de sala de aula para conduzir as formações, após ação promovida pela SED. Essa perspectiva aproxima a formação das realidades escolares e confere maior legitimidade ao processo, já que parte de pares que conhecem os desafios concretos da docência.

Por fim, Lages adota uma estrutura clara e bem definida para as formações: um período teórico, com especialistas externos, e outro prático, com oficinas conduzidas por equipe técnica local. Essa organização reflete uma tentativa de equilibrar fundamentação teórica e aplicabilidade prática, promovendo uma formação mais completa. Porém, dependendo do caso, em vez de favorecer pode dicotomizar teoria e prática, ou reforçar a ideia de que a teoria vem antes da prática, que a teoria é algo a ser aprendido antes para ser implementado na prática. Nessa perspectiva, como fica a reflexão da prática?

Em suas falas, os responsáveis pelas coordenadorias, embora tenham dito trabalhar em consonância com a SED/SC, ao mesmo tempo almejam, por meio da criação dos núcleos pedagógicos, a

descentralização da formação continuada, buscando no ambiente escolar reconhecer os saberes dos professores experientes e assim realizar trocas de experiências, de modo a fortalecer o vínculo escolar e a formação docente, garantir planejamentos adequados e democratizar o ensino. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 4), “[...] 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”.

Para a SED/SC, a preocupação central é a qualificação das equipes escolares para que assumam protagonismo na formação em serviço. A ênfase na formação continuada dentro da própria escola representa uma valorização do trabalho colaborativo e da construção coletiva do conhecimento pedagógico. Na fala do participante da SED, observamos que a preocupação se volta para o fortalecimento das equipes pedagógicas, que envolve reflexividade e criticidade. Reconhece os núcleos pedagógicos como espaços que promovam a formação contínua dos professores com base na dialogicidade e na troca de experiências. Entende o processo educativo como participativo e libertador e que os núcleos devem atuar como mediadores desse processo (Freire, 2002).

Logo, as diferentes metodologias formativas adotadas pelas coordenadorias demonstram um movimento positivo de diversificação e contextualização das práticas de formação continuada. No entanto elas também mostram a ausência de diretrizes metodológicas comuns e claras na formação continuada de professores da rede estadual de Santa Catarina, o que pode gerar disparidades e contradições na sua efetivação. A busca por parcerias, a valorização da prática docente e a tentativa de superar modelos expositivos são pontos fortes que podem ser ampliados. O desafio permanece em garantir coerência entre formação de professores e prática pedagógica, de forma articulada e sistemática, no território catarinense.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo proposto, que se refere a analisar os pressupostos teóricos e metodológicos da formação continuada de professores da educação básica na rede estadual de Santa Catarina, e nas percepções de CREs e da SED/SC, observamos que o estado enfrenta inúmeros desafios para consolidar a formação continuada de professores. A análise das percepções teóricas e metodológicas evidencia um panorama multifacetado, que revela tanto os avanços quanto os desafios presentes na formação continuada de professores.

Do ponto de vista teórico, notou-se uma variedade de compreensões e apropriações conceituais. Algumas coordenadorias demonstraram mais familiaridade com referenciais teóricos consistentes, como a teoria da atividade, o materialismo histórico e a perspectiva sociointeracionista. Outras transparecem fragilidades conceituais e críticas à implementação do CBTC, evidenciando uma lacuna entre a proposta curricular e sua implementação na prática. A coexistência de diferentes visões e níveis de apropriação teórica aponta para a necessidade de consolidar uma compreensão comum dos fundamentos da formação continuada de professores na rede estadual de educação de Santa Catarina.

Em relação às percepções metodológicas, as CREs têm adotado estratégias diversificadas para a formação continuada dos profissionais da educação. A valorização das metodologias inovadoras, a aproximação com universidades, a formação por pares e a criação de núcleos pedagógicos pela SED/SC refletem um movimento em direção a formações mais dinâmicas, contextuais e colaborativas. No entanto ainda se percebe ausência de diretrizes metodológicas atreladas às diretrizes teóricas, o que pode comprometer a equidade e a eficiência das ações formativas no estado.

O estudo deixa clara a importância de um processo de formação continuada articulado com o cotidiano das escolas, que reconheça a experiência dos professores, promova o protagonismo docente e respeite as especificidades regionais. Causou-nos estranheza também que em nenhum momento os participantes mencionaram o trabalho

da coordenação pedagógica (dos supervisores escolares, como são denominados no estado) como profissionais que contribuem com a formação continuada centrada na escola. É fundamental garantir condições institucionais, formação e valorização desses profissionais, pois uma de suas principais e potentes funções é a formação dos professores em serviço.

A análise das entrevistas com os profissionais responsáveis pela formação continuada na rede estadual de Santa Catarina revelou elementos importantes para a compreensão das percepções que esses profissionais possuem em relação às práticas e aos desafios enfrentados no contexto da formação docente. Os dados ainda indicam a existência de uma preocupação por parte dos profissionais das CREs relacionada à elaboração e ao desenvolvimento da formação continuada e que esteja alinhada aos documentos oficiais do estado de Santa Catarina.

A maioria dos entrevistados relatou que ocorreram aberturas – autonomia – quanto à possibilidade de realização de formação continuada com base na realidade de cada escola, em que foi dada às CREs a possibilidade de criação de núcleos pedagógicos de formação para que se busquem melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

Foi possível identificar que muitos dos planos de ação da formação continuada nas regionais de Santa Catarina ainda estão sendo elaborados, tendo a intencionalidade de abarcar uma proposta pedagógica coerente, sistematizada e contextualizada com as necessidades reais dos professores e das unidades escolares.

Outro ponto recorrente nas falas dos entrevistados diz respeito à busca de profissionais dentro das unidades de ensino que estejam aptos a auxiliar nas formações continuadas em suas unidades escolares e com a participação de universidades no processo. Com esse olhar, observamos que a preocupação de dar espaço de escuta ativa e de valorização das experiências docentes no planejamento das formações vem alavancar as ações que se busca desenvolver.

Ao concluir nossa investigação e refletindo acerca de seus resultados, afirmamos que o cenário da formação continuada na



rede estadual de Santa Catarina é marcado por avanços normativos, entretanto percebemos várias tensões e contradições entre teoria e prática; entre o que preconizam as legislações e o que efetivamente se pratica no estado. Percebemos também a ausência de uma política pública clara e específica da formação continuada de professores no estado, o que dificulta o próprio entendimento das coordenadorias regionais sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que a preconizam. Tal ausência contribui também, no nosso entender, com ações descontextualizadas e descontínuas, pouco relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e à resignificação das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. **Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Amazonas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

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

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense** – Caderno 1: disposições gerais. Florianópolis, 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 em: 4 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1.º grau, 2.º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio (formação docente para a educação infantil e séries iniciais)**. Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/1998-Proposta-Curricular-SC-1998.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. [2. tiragem]. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



A erosão do Novo Ensino Médio: a política curricular e as ações de formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina

Diego Finder Machado



Este capítulo tem como objetivo compreender como se deu, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), uma política curricular induzida pela Lei Federal n.º 13.415/2017. Nomeadamente, discute as iniciativas da gestão da educação pública estadual para promover uma formação continuada de seus professores ante as prescrições do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM). Trata-se de um dos resultados da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”, que foi coordenada, entre 2023 e 2025, pela professora Rita Buzzi Rausch, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille)¹.

Tendo como referência o conceito de ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2016), pode-se afirmar que a política curricular do NEM precisou passar por processos de interpretação e tradução pelos sujeitos incumbidos de colocá-la em ação. Segundo os autores, enquanto a interpretação diz respeito ao compromisso com a

¹ A pesquisa teve fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), por meio do Edital de Chamada Pública Fapesc n.º 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe).

linguagem da política, a tradução aproxima-se mais da linguagem da prática. Portanto, é relevante, na perspectiva deles, partir do pressuposto de que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 26). Em contextos de educação escolar, mostra-se fundamental que uma nova política seja refletida na formação de professores, com a pretensão de fazê-la reverberar nos projetos políticos e pedagógicos e nas práticas educativas das escolas. Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar percepções de distintos agentes da gestão educacional sobre como tem sido pensada e desenvolvida uma formação continuada de professores em Santa Catarina diante das várias inovações decorrentes da política curricular do NEM.

O estudo partiu da análise em profundidade de entrevistas realizadas com representantes de seis Coordenadorias Regionais de Educação (CREs – Blumenau, Chapecó, Criciúma, Itajaí, Joinville e Lages) e um representante da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC)². Apenas a entrevista com o representante da CRE de Lages não abordou diretamente as implicações da política do NEM na formação continuada dos professores. Os demais entrevistados, considerando as urgências que essa política acarretou para o trabalho docente nas escolas, posicionaram-se sobre o tema em seus relatos. Os dados obtidos na investigação foram interpretados à luz de reflexões críticas no campo da Educação, no que concerne às teorias críticas do currículo (Apple, 2006; 2024; Silva, 2022), às reflexões sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade (Imbernón, 2010; 2011; Nóvoa, 2023) e, mais especificamente, ao processo relativo à implementação do NEM no estado de Santa Catarina (Pesce *et. al.*, 2024).

² As entrevistas foram feitas, entre os meses de abril e julho de 2024, pelos pesquisadores Rita Buzzi Rausch, Sílvia Sell Duarte Pillotto, Diego Finder Machado, Mônica Maria Baruffi e Ariane Maira Terhorst, nas seguintes datas: CRE de Joinville, em 18/4/2024; CRE de Itajaí, em 23/4/2024; CRE de Chapecó, em 29/4/2024; CRE de Blumenau, em 11/6/2024; CRE de Criciúma, em 2/7/2024; SED/SC, em 11/7/2024, e CRE de Lages, em 18/7/2024.



Em meio a um contexto político conturbado por constantes reformas e remodelações do ensino médio no Brasil, foram feitas entrevistas com sujeitos em posições de autoridade na gestão pública da educação no estado de Santa Catarina. Esses agentes não apenas estiveram envolvidos na construção do CBTCEM, cujos primeiros cadernos foram publicados em 2020, como também foram implicados nos processos de interpretar a linguagem dessa política curricular, carregada pelo vocabulário da racionalidade neoliberal, e de traduzi-la no cotidiano das escolas públicas do estado. Isso fez surgir a urgência de planejar e desenvolver ações para uma formação continuada de professores visando atender às demandas emergentes para essa etapa da educação escolarizada.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos, no primeiro momento, pela análise de documentos oficiais que tratam direta ou indiretamente da formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, incluindo o CBTCEM³. Em um segundo momento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com agentes que atuam em CREs (em certos casos, os próprios coordenadores, mas também integradores regionais de educação e supervisores de ensino) e na SED/SC. Vale ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville, tendo sido aprovado em 2023⁴. As entrevistas ocorreram, individual ou coletivamente, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo qual os pesquisadores do projeto se comprometeram a respeitar os princípios éticos da pesquisa e não divulgar os nomes das pessoas entrevistadas.

³ Os resultados da primeira fase da pesquisa foram discutidos pelos pesquisadores do projeto no artigo “Formação continuada de professores em Santa Catarina e a educação estética”, que foi publicado na revista *Ponto de Vista*, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e que também integra a coletânea de textos organizada para este livro. Dessa fase de pesquisa, destaca-se também outro artigo, igualmente incluído neste livro, “Educação estética no Currículo Base do Território Catarinense: experiências, poéticas e subjetividades”, publicado na revista *e-Curriculum*, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

⁴ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Univille, no dia 10 de outubro de 2023, conforme o Parecer Consubstanciado n.º 6.419.387.

Portanto, neste texto, os trechos extraídos das entrevistas são identificados apenas pelo órgão público da gestão educacional no qual os entrevistados atuavam quando concederam suas entrevistas.

A entrevista semiestruturada, que parte de um roteiro não aplicado rigidamente, permite ao entrevistador, ainda no momento da entrevista, fazer as adaptações necessárias. Tal tipo de entrevista se mostra mais adequado ao trabalho de pesquisa em Educação, com metodologias mais livres e menos estruturadas (Ludke; André, 2022). Algumas entrevistas foram feitas presencialmente e outras por meio de recursos tecnológicos virtuais de comunicação, levando em conta o que fosse mais acessível para os entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas com a finalidade de efetivar a análise dos dados.

O presente capítulo está organizado em duas partes, as quais são orientadas por temas abordados pelos entrevistados no que se refere aos desafios percebidos no processo de implementação do NEM em Santa Catarina. Na primeira parte, busca-se contextualizar o processo de construção do CBTCEM, tendo como foco os relatos dos entrevistados sobre suas percepções a respeito do próprio envolvimento e sobre o envolvimento de outros agentes da educação pública estadual. Eles refletiram sobre discursos que expressaram que o processo ocorreu de forma amplamente participativa e democrática, mobilizando muitos profissionais da educação atuantes em escolas do estado. Na mesma seção, a discussão volta-se para os (des)entendimentos quanto à efetivação da política do NEM, sobretudo quando trata das maneiras como a política se concretizou nas escolas e nas práticas educativas dos professores. Na segunda parte, a ênfase recai na análise dos relatos sobre percepções dos processos de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial e suas possíveis lacunas como em relação a uma concepção de formação continuada, em geral, marcada por certo grau de pragmatismo. Tais relatos deram indícios de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido na busca por uma política mais efetiva de formação de professores no estado. Como fechamento do texto, as considerações finais apontam descompassos entre o



que se almejou para o NEM em Santa Catarina e as ações para a formação continuada dos professores das escolas públicas estaduais, apresentando reflexões sobre o que já se pode considerar uma “erosão” dessa política curricular.

O NOVO ENSINO MÉDIO EM TERRITÓRIO CATARINENSE: PERCEPÇÕES E (DES)ENTENDIMENTOS

Em virtude da nova política curricular para o ensino médio no Brasil, que resultou dos efeitos da Lei Federal n.º 13.415/2017, a qual fez significativas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/1996), a publicação dos quatro primeiros cadernos do CBTCEM ocorreu só em 2020, um ano após o currículo da educação infantil e ensino fundamental (Santa Catarina, 2020). Seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), foram introduzidos na matriz curricular do ensino médio em Santa Catarina, além disciplinas da base comum de formação estruturada em quatro áreas de conhecimento (Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias), itinerários flexíveis de formação com alguns componentes eletivos (a exemplo de Projeto de Vida e segunda língua estrangeira) e Trilhas de Aprofundamento. Em 2022, dois novos cadernos foram publicados, com ênfase na educação profissional e tecnológica e no curso de Magistério⁵.

Após a experiência iniciada em 2020 com 120 escolas-piloto, em 2022 o NEM foi implementado em todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com um aumento da carga horária destinada a essa etapa da educação escolar, que passou de 2.400 para 3.000 horas. Porém, com a rediscussão do ensino médio no Brasil, a partir de

⁵ O CBTCEM foi composto, inicialmente, por quatro cadernos: 1) Disposições Gerais; 2) Formação Geral Básica; 3) Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; 4) Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos. Posteriormente, em 2022, foram publicados outros dois cadernos: 5) Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; 6) Trilhas de Aprofundamento de Formação Docente do Curso Normal em Nível Médio – Magistério.

2023 houve o que poderíamos considerar um processo de “erosão” da política curricular. Tal erosão decorreu não apenas das críticas de pesquisadores do campo educacional e de associações científicas e profissionais, como também das dificuldades da gestão pública da educação, sobretudo nos âmbitos estaduais, para formar os professores ante o que se almejou com a reforma do ensino médio. Com a Lei n.º 14.945/2024, que, dentre outras coisas, ampliou a carga horária destinada à formação geral básica no ensino médio de 1.800 para 2.400 horas, a flexibilização curricular foi drasticamente reduzida. Isso acarretou, em Santa Catarina, o completo abandono das propostas pensadas para os Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e Trilhas de Aprofundamento. De fato, a expectativa de que seria possível uma formação focada em determinada área de conhecimento, segundo as escolhas dos estudantes para o próprio projeto de vida, não se mostrou factível no cotidiano das escolas.

A proposta do NEM em Santa Catarina, como justificado no documento curricular, buscou “romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência” (Santa Catarina, 2020, p. 20). Buscava-se, então, repensar as formas tradicionais pelas quais os estudantes se relacionavam com os saberes e com a cultura escolar no ensino médio, com vistas a processos de ensino e aprendizagem presumidamente mais interessantes. Tal política pautou-se em alguns princípios: a formação integral do estudante; o projeto de vida como uma reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica; a flexibilização curricular e o protagonismo juvenil nas escolhas de itinerários formativos.

Pesquisas recentes no campo dos estudos curriculares têm apresentado críticas aos jogos de poder que atravessaram a criação do chamado Novo Ensino Médio no Brasil. Macedo e Silva (2022, p. 6) destacaram o forte vínculo entre as ideias de empreendedorismo e projeto de vida na formulação dessa política curricular. Na perspectiva dos autores, isso representou a demanda por definir um sujeito “empreendedor de si mesmo”, único responsável pelos próprios fracassos e sucessos. Como perceberam, o NEM foi fruto de alianças



entre neoliberalismo e neoconservadorismo. Bernardes e Voigt (2022) chegaram a uma conclusão semelhante ao que foi proposto em Santa Catarina, alertando para a necessidade de levar em conta “questões conjunturais que vão impedir que muitos jovens consigam realizar seu projeto de vida” (Bernardes; Voigt, 2022, p. 10). Seguindo as discussões de Brown (2018, p. 6), podemos considerar o NEM uma das faces do processo de “economização neoliberal da vida política e social”, processo que busca converter cada sujeito em “capital humano”. Nas escolas, essa racionalidade neoliberal tem atravessado processos de seleção, ordenação e hierarquização de conhecimentos e de prescrição de competências e habilidades.

A construção social de subjetividades juvenis no ensino médio, como explicitado nos textos que compõem o CBTCEM, oscila entre uma formação para a cidadania e uma formação para o mundo do trabalho. Diferentemente das outras etapas da educação básica, no ensino médio o debate sobre a constituição de sujeitos que projetam uma carreira no mundo do trabalho é incontornável. Silva e Scheibe (2017, p. 27), considerando a reforma do ensino médio definida pela Lei Federal n.º 13.415/2017, sinalizaram que se configurou, com essa política curricular, a “hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público”.

A reforma acentuou o deslocamento do papel social da educação para as juventudes, que, de fim em si mesma, acabou por assumir a função de um meio para participar de uma vida cidadã limitada à conquista de emprego e renda. Nesse sentido, os índices de evasão escolar no ensino médio foram explicados no texto do documento curricular pelo fato de que o estudante não conseguiria atribuir um sentido imediato à sua aprendizagem. Diante disso, o NEM, em uma virada pragmática, seria uma espécie de remédio, aproximando a aprendizagem escolar dos interesses dos estudantes ante demandas de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e desregulamentado, o que acabaria por ofertar uma educação marcada por uma lógica neoliberal, utilitarista, tecnicista e imediatista.

Os currículos escolares não emergem ao acaso ou apenas de escolhas pedagógicas, pois são produtos de investimentos sociais,

econômicos e políticos que, para Apple (2006), refletem disputas ideológicas e interesses hegemônicos no interior de uma sociedade capitalista. Por essa perspectiva crítica, o currículo não deve ser visto tão somente como um conjunto de conteúdos e prescrições pedagógicas, e sim como uma forma política de seleção e legitimação de saberes a serem aprendidos, o que, muitas vezes, contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Os saberes escolarizados são escolhidos e organizados de modo a servir aos interesses de quem detém poder econômico, político e cultural. É preciso, então, considerar o alerta de Silva (2022, p. 146-147), para quem “o legado das teorias críticas [...] não pode ser negado”, já que, segundo o autor, “não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseado na exploração econômica, tenha simplesmente desaparecido”. Tal perspectiva crítica é central para entender as mudanças planejadas e postas em prática para a reforma do ensino médio.

A reforma, ancorada em uma racionalidade neoliberal, reconfigurou o currículo com ênfase na flexibilização e na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. A proposta dos itinerários formativos privilegiou uma lógica de adaptação às demandas do setor produtivo, o que implicou a minimização da importância de uma formação geral e humanística. Trata-se de um movimento daquilo que Apple (2024) denominou de “modernização conservadora”, que se apoia em discursos de eficiência, responsabilização individual e competitividade, ao passo que oculta as desigualdades estruturais. Nessa lógica, o estudante é convertido em capital humano e a escola em um espaço de treinamento para o trabalho, esvaziando-se de seu potencial crítico e emancipador. Além disso, vale destacar que a ênfase em competências e habilidades, como proatividade, flexibilidade, resiliência e empreendedorismo, reforça a ideologia meritocrática e individualista. Ao responsabilizar os jovens por seu fracasso ou sucesso no mercado de trabalho, essa política contribuiu para a despolitização da educação e naturalização das desigualdades.

Conforme palavras de Cássia Ferri, pesquisadora na área dos estudos do currículo que coordenou a elaboração do CBTCEM, em uma entrevista concedida a Voigt e Corrêa (2024), a construção desse



documento curricular foi um processo muito complexo e conturbado. Ainda que não tenha sido uma “reforma de gabinete”, envolvendo a participação e escuta de educadores do estado, segundo Ferri (*in* Voigt; Corrêa, 2024, p. 38), “também em Santa Catarina o cenário de disputas políticas e sociais influenciou o processo de elaboração e de implementação de uma nova organização curricular, com entraves políticos e financeiros”. Como ocorreu em outros estados brasileiros, em Santa Catarina houve a articulação de redes de influência de organizações não governamentais do campo educacional.

Dentre as questões dirigidas aos participantes das entrevistas efetuadas para a pesquisa, buscou-se saber sobre o grau de envolvimento desses agentes da gestão da educação pública no estado com a construção coletiva do CBTCEM. Percebeu-se que todos eles, direta ou indiretamente, tiveram alguma participação no processo, ainda que de forma tangencial. Aqueles que, no período entre os anos de 2017 e 2020, ou seja, entre a promulgação da Lei Federal n.º 13.415/2017 e a publicação do CBTCEM, atuavam em CREs ou mesmo na própria SED/SC tiveram participação mais ativa na construção do documento curricular. Entretanto, em sua maioria, os entrevistados atuavam naquele período em outras funções na rede estadual de ensino de Santa Catarina, especialmente como gestores escolares. Suas percepções sobre o envolvimento dos professores com o processo de construção curricular são, portanto, difusas e não consensuais. Todos eles, no entanto, lembraram que o processo se deu no contexto excepcional da pandemia de covid-19, o que dificultou, enormemente, a participação efetiva e democrática de docentes nas decisões sobre os delineamentos da base curricular e sobre as implicações da reforma em curso.

Um dos entrevistados alertou para o fato de que, ainda que o CBTCEM carregue marcas democráticas e participativas próprias de uma história da construção curricular no estado, bem como marcas de uma perspectiva mais crítica de educação, já presente nas versões da Proposta Curricular de Santa Catarina, a reforma do ensino médio “foi fruto dessas disputas e desses interesses todos”, envolvendo agentes ligados a organizações não governamentais. Houve, como

ele explicou, certo abandono da ideia de direitos de aprendizagem para incorporar uma concepção de currículo pautada em habilidades e competências. Na perspectiva dele, isso implicou a *“dificuldade de a gente, de fato, definir um projeto de educação para o ensino médio”* (representante da SED/SC).

Para alguns dos entrevistados, o processo de construção dos documentos curriculares no estado de Santa Catarina costuma ser aberto a quem se interessar em fazer parte dos debates e das deliberações: *“A gente teve uma participação bem ativa. [...] O professor que desejou pôde participar ativamente”* (representante da CRE de Criciúma). Outros entrevistados, no entanto, mostraram-se reticentes quanto à efetividade da atuação dos professores e ao caráter democrático dessa participação. Destacou-se que, em sua maioria, a colaboração se restringiu a professores de escolas que, por uma trajetória envolvida em programas anteriores voltados ao ensino médio, a exemplo do programa Ensino Médio Inovador, já demonstravam adesão ao projeto em debate: *“Eu acho que foi um processo vago, porque não oportunizou a participação, de fato, dos profissionais, embora [tenha havido] a representação de escolas que queriam o Novo Ensino Médio”* (representante da CRE de Blumenau). Outro aspecto abordado foi a diferença entre poder participar e ter efetivo poder de influenciar decisões: *“Participar é uma situação, ter influência para tomar algumas decisões, não sei se isso aconteceu. [...] Embora se diga que foi um processo democrático, eu não percebia dessa maneira. [...] A escrita ficou nas mãos de poucos”* (representante da CRE de Chapecó). Sem dúvida, o contexto excepcional de pandemia, que inviabilizou encontros presenciais para o debate da política curricular, bem como o curto espaço de tempo entre o início das discussões e a apresentação de uma proposta finalizada, comprometeu a almejada democratização do processo, resultando nas dificuldades para a sua implementação no cotidiano das escolas públicas estaduais.

Outra questão mencionada nas entrevistas diz respeito aos modos como o currículo foi interpretado pelos profissionais da educação e efetivamente traduzido nas práticas educativas realizadas nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina. O que fica



evidente, ao ouvir os relatos desses agentes da política educacional, é um conjunto de (des)entendimentos no tocante à real possibilidade de implementar o NEM e de fazer com que a política curricular exercesse mudanças efetivas nas escolas. É preciso destacar também menções às insuficientes condições estruturais das escolas, como limitações quanto a recursos tecnológicos digitais e a laboratórios de ensino para diferentes áreas do conhecimento:

O que se imaginava, em termos de laboratórios, em termos de infraestrutura, não “casava”, não combinava. Nem todas as escolas possuíam espaços para isso. E a oferta dos Componentes Curriculares Eletivos, da “escolha”, é limitada à infraestrutura das escolas (representante da CRE de Blumenau).

Houve, por alguns entrevistados, o reconhecimento de que a matriz curricular do NEM era difícil de ser entendida e operacionalizada: *“No ensino médio, eu vejo um problema muito sério, por causa da arquitetura que se fez, daquelas trilhas todas, que se tornou impossível de operacionalizar”* (representante da SED/SC). O entendimento mostrava-se ainda mais difícil, conforme relatado, para os professores que atuam nas escolas: *“Se o Novo Ensino Médio, para nós... até nós entendermos... O professor não entendeu. E essa é a minha consciência. Agora, mudou tudo. Foi bem melhor. [...] Eu acho que agora a gente está num caminho”* (representante da CRE de Joinville). Em certa medida, tais percepções acabam por responsabilizar individualmente o professor, o qual se presume não ter se dedicado de maneira satisfatória ao entendimento da proposta do NEM. Por um lado, afirmou-se que *“o estudo do currículo é muito superficial”* (representante da CRE de Blumenau). Por outro, indicou-se a necessidade de criar, nas escolas, *“uma cultura de que o nosso professor utilize o Currículo Base do Território Catarinense”* (representante da CRE de Criciúma). Esses relatos indicam que há um distanciamento e, até mesmo, uma desconexão entre o documento curricular e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do estado.

Na visão de alguns dos agentes com poder político sobre a gestão da educação pública estadual em Santa Catarina, o fracasso da proposta do NEM deu-se por conta da sua incompreensão por parte dos professores, o que dá indícios da ineficácia das ações voltadas à formação continuada desenvolvidas. Para alguns entrevistados, faltou um aprofundamento necessário do estudo do CBTECM: “O ensino médio foi incompreendido ou ele não teve o estudo necessário o suficiente, porque a proposta era muito boa” (representante da CRE de Criciúma). Percebeu-se, por essa perspectiva, que a política curricular era boa e inovadora, porém foi incompreendida nos processos em que foi traduzida nas práticas educativas nas escolas, o que ocasionou seu fracasso. Houve, ainda, quem alertasse para o descompasso entre a inovação pretendida e a persistência de uma realidade vista como antiquada:

Ainda nós temos professores que estão no Novo Ensino Médio trabalhando com o antigo. Mudou no nome, mas o formato continua a mesma coisa. Então, o primeiro passo é significar o Novo Ensino Médio. O que se espera? [...] O professor só trabalhava mais pelo mesmo (representante da CRE de Itajaí).

Ainda que pese a necessidade de apontar dificuldades para interpretar a linguagem da política curricular e traduzi-la nas práticas desenvolvidas nas escolas, nota-se que houve a responsabilização quase que única e exclusivamente do professor, um tipo de professor que resiste a mudanças e não busca se reinventar na profissão.

A política curricular do NEM, não acompanhada de uma política efetiva de formação continuada, fez com que parte significativa dos docentes mobilizasse, na prática, seus próprios repertórios construídos na formação disciplinar que tiveram ao longo da vida para dar conta de componentes da parte flexível do currículo. O que pode ser visto como resistência à inovação, de um professor que “faz mais do mesmo”, poderia indicar também uma crítica a um currículo que reduziu drasticamente a formação geral básica e buscou apagar as fronteiras estabelecidas entre disciplinas escolares. Possivelmente,



a erosão da política curricular do NEM possa ser mais bem explicada não só por sua presumida incompreensão por parte dos professores, como também, em vez disso, pelas recusas decorrentes justamente de sua compreensão.

O conceito de “desentendimento”, na perspectiva de Rancière (2018), poder ser útil para esse debate. Para o autor, o desentendimento é um tipo peculiar de situação de diálogo: “aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro” (Rancière, 2018, p. 10). Como explicou, “o desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto”, mas, ao contrário, “é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa com o nome de brancura” (Rancière, 2018, p. 10). Portanto, o desentendimento não é um mero desconhecimento, tampouco um mal-entendido. Para Rancière (2018, p. 11), os casos de desentendimento são aqueles em que “os interlocutores então entendem e não entendem aí a mesma coisa nas mesmas palavras”. Trata-se de situações de discordância a respeito do objeto do diálogo, o que pode tanto minar o próprio diálogo como torná-lo mais fecundo e desafiador. Talvez, mais do que incompreensão, a política curricular do NEM tenha se tornado objeto de desentendimentos, pois foi sujeita a compreensões divergentes sobre como tornar traduzível na prática o que foi prescrito, espaço aberto à criatividade e também a jogos de poder, conflitos de interesses e resistências.

O diagnóstico que se fez, entre os entrevistados, é o de que a política curricular do NEM foi condenada ao fracasso. Enquanto há visões mais otimistas, que sugerem uma continuidade dessa política, afirmando que “*nós temos, ainda, um longo caminho a trilhar para implementar o Novo Ensino Médio*” (representante da CRE de Itajaí), outras percepções dão a entender que a política já fracassou e ficou para trás: “*É um currículo que não deu certo, tanto é que parte dele já não se usa mais*” (representante da CRE de Blumenau). Tratar-se-ia, portanto, de algo que estava passando a ser desconsiderado: “*Agora ficou tudo de lado. Nem temos mais essa organização da matriz curricular*” (representante da CRE de Chapecó). Restaria, por

consequente, lamentar por conta do desperdício do investimento público na elaboração e implementação de tal política: *“Eu lamento muito pelo ensino médio, de a gente não poder ter, não ter tido esse aprofundamento”* (representante da CRE de Criciúma).

OS (DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA VIRADA PRÁGMÁTICA?

Uma questão aprofundada nas entrevistas dizia respeito às ações da gestão da educação pública estadual para a formação continuada dos professores. Interessava, então, caracterizar a formação que era ofertada e analisar seus fundamentos conceituais e metodológicos. No escopo deste texto, é relevante entender as relações entre a política curricular do NEM, enunciada no CBTECM, e a política voltada à formação continuada dos professores no âmbito da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Essa relação é atravessada por caminhos e descaminhos, os quais dão indícios de que ainda se faz necessário desenvolver na rede estadual de ensino de Santa Catarina uma política efetiva de formação continuada de professores, que contemple os problemas e as soluções que emergem do cotidiano vivido nas escolas.

O texto do CBTECM é lacunar quanto à questão da formação de professores, dedicando a isso apenas um tópico composto por quatro parágrafos que indicam, basicamente, temas a serem abordados, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Priorizaram-se 11 temas:

- a) marcos legais; b) concepção de educação integral e tempo integral; c) concepção de jovem como “ator social”; d) condição juvenil na atualidade; e) projeto de vida; f) protagonismo juvenil; g) estudos metodológicos das áreas de conhecimento; h) pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; i) uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social; j) didática no ensino médio, planejamento, estratégias



de ensino e teoria da atividade; k) formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência (Santa Catarina, 2020, p. 107).

Dentre os temas elencados, priorizou-se a necessidade de uma formação que atenda aos princípios expressos no documento curricular, bem como uma aproximação à realidade daquilo que se considera ser a “condição juvenil” no mundo contemporâneo, isto é, de um jovem visto como ator social e, ao mesmo tempo, protagonista do próprio projeto de vida. Chama atenção também a ênfase em uma formação voltada a metodologias para a prática pedagógica, visando ao que se entende como um ensino mais inovador e interessante, e a atenção um pouco limitada a aspectos reflexivos, que envolveria um debate a respeito de perspectivas teórico-conceituais da educação e da profissão docente.

Tal como explicitado no documento curricular, a implementação do CBTCEM dependeria do alinhamento de “políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino” (Santa Catarina, 2020, p. 107). Reconheceu-se que “a formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola” e “garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio”. Entretanto, por mais que essa importância seja enunciada no documento curricular, salta aos olhos o fato de que, no momento de construção da base curricular, se deixou para depois um debate mais aprofundado sobre os delineamentos de uma efetiva política de formação continuada dos professores.

Vale destacar que, em outras partes do documento, o CBTCEM indicou um perfil desejado de professor, especialmente daqueles que atuariam nos itinerários formativos da parte flexível da matriz curricular. A título de exemplo, pode-se citar o perfil de professor delineado para atuar no componente curricular Projeto de Vida, o qual poderia ser atendido por docentes habilitados de qualquer área do conhecimento. Segundo o documento, o professor deveria apresentar “um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo,

ou seja, capaz de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (Santa Catarina, 2020, p. 70-71). Nota-se, para além do pragmatismo da formação de professores, o anseio por encontrar sujeitos para a docência resilientes e pouco resistentes às mudanças, capazes de flexibilizarem-se para atender às demandas por inovação da proposta de reforma do ensino médio. Em tal idealização do professor para o NEM, decorrem desentendimentos sobre que se poderia entender como a função social da profissão docente e o que se almeja dessa profissão para um futuro que já se anuncia no horizonte.

Por mais que o documento curricular tenha condicionado o sucesso da política do NEM a uma política efetiva de formação de professores, o que houve, de fato, foi um descaminho entre os dois campos da política educacional, dando a impressão de que o professor, por ser resiliente, deveria agir como se tivesse de aprender a dirigir um carro novo com o veículo em movimento. Tendo por base uma pesquisa que ouviu as vozes de professores e gestores das escolas-piloto do NEM, Fagionato (2024) destacou relatos que apontaram uma formação continuada insuficiente para a implementação da política curricular. Como destacou, “nas vozes de professores e gestores os pontos em comum convergem sobre a necessidade de potencializar a própria escola como ambiente de formação docente” (Fagionato, 2024, p. 205). Tal reflexão emergiu no contexto de pandemia e pós-pandemia de covid-19, período no qual a formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina, com ações em geral no modo *online*, acabou tomando uma dimensão centralizada na SED/SC, o que se mostrou muito distante das realidades diversas e problemas específicos das diferentes escolas do estado. Tratava-se, então, de uma prática centralista e uniformizadora de formação, incapaz de preparar adequadamente professores e gestores para todas as inovações imaginadas e difundidas pela proposta do NEM.

A formação continuada de professores é um tema recorrente nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo no contexto das transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm impactado diretamente o cotidiano escolar. Para Imbernón (2010), a



formação docente não deve ser entendida como um evento pontual e externo à prática pedagógica, e sim como processo permanente, situado e coletivo, que se desenvolve, preferencialmente, com base no contexto real da escola. O autor critica as concepções tradicionais de formação continuada baseadas em cursos fragmentados, muitas vezes impostos “de cima para baixo” e desvinculados das reais necessidades dos professores. Em vez disso, propõe uma abordagem mais crítica e reflexiva, na qual o professor é compreendido como sujeito ativo, capaz de pensar sua prática, problematizar o cotidiano escolar e construir coletivamente novos saberes pedagógicos.

O que defende Imbernón (2010, p. 29) é o que ele chama de uma “formação a partir de dentro”, ou seja, uma formação “na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem situações problemáticas que afetam os professores”. Esse enfoque desloca o centro da formação para o ambiente escolar como o espaço privilegiado de aprendizagem profissional, espaço em que desafios do cotidiano educacional podem vir à tona e ser debatidos entre os pares, em processos colaborativos de reflexão e prática educativa. Isso implica valorizar os saberes docentes construídos na experiência e promover maior autonomia intelectual e política dos professores, em vez de tratá-los como meros receptores de pacotes formativos. Ainda para o autor, é preciso reconhecer que uma formação a partir da escola abre “uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança” (Imbernón, 2011, p. 88).

As perspectivas de Nóvoa (2023) nos impulsionam a repensar radicalmente a formação de professores na contemporaneidade. Em um tempo muito marcado por reformas educacionais orientadas por métricas, padronizações e lógicas neoliberais, ele propõe um retorno àquilo que é essencial, ao professor como sujeito ativo da própria formação, em diálogos com seus pares, e à escola como espaço privilegiado para isso. No seu entendimento, a formação continuada não deveria ser pensada como um mero acúmulo de cursos, certificações ou competências isoladas. No lugar, ele defende que a formação deva estar profundamente enraizada na prática profissional e nas experiências vividas pelos professores. Afinal,

professores aprendem mais e melhor com outros professores, em ambientes que favorecem a escuta, a análise conjunta da prática e a colaboração pedagógica. Quando passa a dar mais valor a saberes da experiência e ao conhecimento prático-reflexivo dos professores, a formação continuada deixa de ser um processo verticalizado para ser um processo autônomo, dialógico e situado. Conforme o autor,

a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2023, p. 131).

O contexto em que aconteceram as entrevistas foi marcado não só pelas discussões sobre a revisão daquilo que se imaginou para o NEM, como também por novas diretrizes políticas para a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Havia ocorrido, muito recentemente, o redirecionamento para um processo mais descentralizado de formação continuada dos professores, não mais apenas sob o comando da SED/SC, mas pensado e desenvolvido no âmbito das CREs. Tratou-se, então, de uma maior autonomia em âmbito regional, com vistas a articular ações de formação mais adequadas às realidades diversas do estado. Até então, como foi relatado: *“A gente sentia que nós estávamos aqui fazendo um papel meio que de repasse. Vinha [a proposta de formação] e a gente cuidava se chegava [aos professores], mas não tinha uma autonomia para as coisas”* (representante da CRE de Joinville).

No escopo dessa política de descentralização, é importante destacar dois marcos legais que alteraram, em 2024, o modelo de formação continuada ofertado aos professores das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. A Portaria n.º 901, de 11 de abril de 2024, dispôs sobre a constituição, em cada CRE do estado de Santa Catarina, de um Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores, composto por profissionais efetivos em exercício no magistério, preferencialmente com formação acadêmica



mínima em nível de mestrado (Santa Catarina, 2024b). O objetivo desses núcleos é a articulação e o acompanhamento da formação continuada de profissionais da educação básica e profissional que atuam nas unidades escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Já a Instrução Normativa n.º 1.328, de 22 de maio de 2024, dispôs sobre critérios, procedimentos e orientações para as contrapartidas do Programa Estadual Universidade Gratuita, o qual custeia mensalidades de estudantes matriculados em instituições privadas e comunitárias de ensino superior (Santa Catarina, 2024a). Tendo em conta que as contrapartidas das instituições credenciadas no programa se referem a ações para a formação continuada de professores e gestores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a Instrução Normativa elencou as temáticas prioritárias a serem abordadas.

Com a Portaria n.º 901/2004, buscou-se descentralizar a gestão das ações de formação continuada de professores, dando mais autonomia às CREs para articular a formação às especificidades das diferentes regiões do estado catarinense. Para tanto, os núcleos foram incumbidos de promover diagnósticos, estudos de casos, reuniões pedagógicas, cursos, monitoramentos, dentre outras ações, visando a uma reflexão sobre a prática educacional e à busca por aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético dos profissionais que atuam nas escolas públicas estaduais (Santa Catarina, 2024b). Sem dúvida, essa diretriz política é relevante, tanto em seu caráter operacional, por regionalizar as decisões sobre concepções e metodologias de formação de professores, como em seu caráter simbólico, por buscar valorizar profissionais efetivos em exercício no magistério que seguiram uma formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Porém é preciso atentar para o fato de que a participação desses profissionais na composição de cada núcleo depende das indicações dos coordenadores regionais de educação, sem especificar um processo seletivo aberto a qualquer profissional em exercício nas unidades escolares. Isso pode dar margem a indicações em alinhamento a políticas de governo, e não

necessariamente a políticas de Estado que pretendem melhorar a qualidade da educação básica.

No que compete à Instrução Normativa n.º 1.328/2024, que orienta as CREs e as instituições do Programa Universidade Gratuita para a organização e oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação da rede estadual de ensino de Santa Catarina, é relevante destacar as 16 temáticas essenciais a serem abordadas:

I. o ensino e aprendizagem por meio de competências e habilidades; II. os objetos de conhecimento, competências e habilidades das diferentes áreas e componentes curriculares, das distintas etapas e modalidades da educação básica; III. as metodologias de ensino-aprendizagem, especialmente as ativas, interativas e inclusivas; IV. os saberes docentes e a mediação do processo de ensino-aprendizagem; V. o planejamento escolar e de atividades de aprendizagem (planos anual, de aula e as sequências didáticas); VI. a avaliação da aprendizagem formativa, contínua, processual, cumulativa e inclusiva; VII. o processo de alfabetização e letramento; VIII. competências socioemocionais, violências e segurança na escola; IX. a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana e da história e cultura indígena; X. os temas contemporâneos e transversais do currículo; XI. o projeto político-pedagógico (PPP); XII. a Educação profissional e técnica e o mundo do trabalho; XIII. a cultura digital e as tecnologias educacionais no contexto da educação básica; XIV. a gestão escolar em suas múltiplas dimensões; XV. o acompanhamento pedagógico das equipes pedagógicas; XVI. Educação especial e seus desdobramentos (Santa Catarina, 2024a, p. 4).

De maneira mais abrangente do que o que foi prescrito na parte concernente à formação docente no CBTCEM, a Instrução Normativa contemplou diversas temáticas, as quais não se limitaram às metodologias de ensino. Ainda que pese a importância desse



rol variado de temáticas, não há definição clara de uma política de formação continuada dos professores, explicitando princípios epistemológicos, metodológicos, políticos, éticos e estéticos. Algumas temáticas, como, por exemplo, a educação para as relações de gênero e sexualidade, foram silenciadas nesse rol. O que se pode depreender da interpretação atenta do documento é que, na prática, se configurou no estado de Santa Catarina uma formação continuada de professores *à la carte*, em que cursos, palestras, oficinas são demandados pelas CREs, com seu Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores, dentre um “cardápio” oferecido nos limites das possibilidades de instituições de ensino superior do Programa Universidade Gratuita. Não há dúvida de que a formação continuada de professores pode e deve contar com a colaboração constante das universidades e dos grupos de pesquisa acadêmica a elas vinculados. Todavia o modo como essa colaboração foi efetivada em Santa Catarina deixa a impressão de que a formação continuada de professores tem sido, de certo modo, terceirizada para as universidades privadas e comunitárias. Além disso, não é exequível a essas instituições de ensino superior abarcarem, a curto e médio prazo, todas as diversas demandas que partem de dentro das escolas, de seus próprios problemas e soluções com vistas à melhoria da qualidade da educação que oferecem.

Essas diretrizes políticas, que eram ainda muito recentes nos momentos das entrevistas, foram encaradas com otimismo pelos entrevistados. Eles manifestaram expectativas por uma formação continuada de mais qualidade, levando em conta que a formação seria assumida por instituições de ensino superior. Entretanto é preciso sopesar o fato de que tais instituições, para além de ofertar ações formativas escolhidas *à la carte*, não tiveram autonomia para pensar um projeto abrangente de formação continuada para os professores e gestores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, uma formação não massificada, homogeneizadora e virtualizada, mas, ao contrário, bastante arraigada aos cotidianos das escolas.

Quando questionados sobre a formação de professores, os entrevistados abordaram ora o desafio de suprir as lacunas advindas

de uma formação inicial considerada por eles deficitária, ora os caminhos que se abriam para uma efetiva formação continuada, contemplando temáticas que eles elencaram como as mais relevantes e urgentes, sobretudo para o ensino médio. Diante de uma nova proposta para essa etapa da escolarização, os agentes da política educacional entrevistados desenvolveram reflexões sobre quais competências deveriam ser assumidas no trabalho docente, cabendo à formação continuada suprir aquilo que o professor não aprendeu em sua formação inicial.

Foi perceptível, nos relatos de alguns participantes, uma crítica a cursos superiores de formação inicial de professores que têm ofertado uma formação aligeirada e muito deficitária. A crítica, em geral, foi mais dirigida aos cursos de educação a distância: *“Hoje, a gente tem muitos professores que foram formadas a distância. E daí? Que formação?”* (representante da CRE de Joinville). Isso se refletiria, na visão de alguns dos entrevistados, nas dificuldades dos professores para se inserirem na profissão: *“A gente tem muita dificuldade com os profissionais que estão nas escolas hoje. E as dificuldades são muito básicas, muito iniciais. [...] Chega a ser aterrorizante!”* (representante da CRE de Blumenau). Trata-se, em geral, de uma visão a respeito do que consideram um nivelamento por baixo da formação de professores, diferentemente de tempos em que as cobranças eram mais rigorosas: *“A gente sente que o professor sai da sua formação inicial com muita dificuldade. [...] É tudo muito raso”* (representante da CRE de Criciúma). Isso foi entendido também como uma formação que não envolve incisivamente a pesquisa: *“O professor de hoje [...] não é um professor pesquisador”* (representante da CRE de Criciúma). Então, o diagnóstico que se faz é preocupante: *“Nós temos um grande problema na formação inicial, muito grande. É faraônico!”* (representante da CRE de Chapecó).

A insuficiência percebida na formação inicial dos professores implicava, na visão dos entrevistados, que a formação continuada devesse retomar questões “muito básicas”, tais como o planejamento anual de disciplina e a organização de planos de sequência didática. Essa era a justificativa dada para o fato de que o foco da formação



não tivesse sido o estudo aprofundado do CBTC, em particular aos professores do ensino médio. Um aspecto visto com otimismo foi que a composição de cada Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores trouxe para o processo de formação continuada profissionais efetivos em exercício no magistério: *“A Secretaria, nesse governo atual, trouxe o professor da sala de aula para dar a capacitação. Então, o professor que tinha vivência foi dar a capacitação”* (representante da CRE de Joinville). No entanto, como já discutido, coube a esse núcleo articular formações oferecidas como contrapartida de instituições de ensino superior credenciadas ao Programa Universidade Gratuita.

Alguns entrevistados demonstraram interesse em ações de formação pautadas na escuta dos professores, buscando reconhecer suas necessidades na escola: *“Então, nós aqui, enquanto regional, começamos a escutar os professores”* (representante da CRE de Joinville). Essa era a visão de que, para além do aprofundamento do estudo do documento curricular, a formação dos professores deveria partir *“da escuta do professor”*, considerando que ele *“sai da sua formação inicial com muita dificuldade”* (representante da CRE de Criciúma). Em alguns relatos, há um reconhecimento da dificuldade para formar os professores em serviço: *“Nós ainda não fazemos formação continuada”* (representante da CRE de Blumenau). Portanto, para além de um tipo de formação que intenciona ensinar o “básico” ou que busca “apagar incêndios”, carece-se, ainda, de uma política efetiva de formação continuada de professores na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Algumas das soluções apresentadas tendem a acreditar que a formação continuada dos professores deveria valorizar uma sabedoria da prática, com ênfase no domínio de metodologias ativas de aprendizagem. Tal ideia perpassou a política curricular do NEM, a qual foi justificada pela necessidade de uma aprendizagem mais interessante, atualizada e focada em interesses mais imediatos de aplicabilidade do conhecimento aprendido, considerando o que se entende como a “condição juvenil” na contemporaneidade. Em um dos relatos, é no âmbito das metodologias que ficava mais evidente

um descompasso entre o que se idealizou para o NEM e a realidade cotidiana das escolas: *“Essa implementação inovou muito a questão das metodologias, mas ainda o professor está em um modelo arcaico. [...] Estamos falando de inovação, de ‘novo’, mas ainda estamos lá no modelo antigo”* (representante da CRE de Itajaí).

Em certa medida, tais relatos indicam uma opção por uma via pragmática de formação de professores, mais centrada em inovações metodológicas do que em reflexões sobre a prática docente. Um dos entrevistados, após reconhecer seu receio de que uma formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* pudesse afastar os professores da boa docência, da vida prática que as escolas exigem, defendeu um distanciamento de questões mais teóricas: *“Quanto mais nós nos aproximamos dos fundamentos teóricos, mais [...] nós conseguimos afastar o professor das práticas pedagógicas, das práticas didáticas”*. Olhando desde a própria prática docente, ele relatou: *“Eu não me aprofundo muito nos conceitos. Eu pego o que está no currículo base, na nossa Proposta Curricular de Santa Catarina, e a partir disso a gente vai dando as diretrizes para o nosso trabalho”* (representante da CRE de Chapecó).

Não há dúvida de que uma boa formação continuada para os professores não poderia se afastar da realidade vivida nas escolas, tampouco desconsiderar as inovações metodológicas que vêm propondo práticas mais atrativas de ensino e aprendizagem. Porém posicionamentos que desmerecem o papel das reflexões teóricas no campo da educação, sugerindo uma formação docente mais pragmática, acabam por desconsiderar a relevância do distanciamento crítico em qualquer iniciativa que vise repensar as escolas e indicar meios de alcançar uma educação de mais qualidade para os estudantes da educação básica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas com agentes da gestão da educação pública de Santa Catarina revelou um profundo descompasso entre a política curricular do NEM e as ações de formação continuada de



professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, o que contribuiu para o esvaziamento de um projeto que se pretendia inovador. Apesar de o CBTECM ter anunciado princípios como a formação integral, o protagonismo juvenil e a flexibilização curricular, na prática faltou desenvolver uma política estruturada de formação continuada que possibilitasse aos professores se apropriarem criticamente da proposta e traduzi-la com coerência em suas práticas pedagógicas. Em parte, o que aqui se caracteriza como “erosão” da política curricular do NEM decorreu desse descompasso, um entrave à consecução dos objetivos da pretendida reforma educacional.

Os currículos não são neutros, pois são atravessados por disputas ideológicas que, em geral, servem a interesses hegemônicos. A proposta do NEM, que privilegiou competências e habilidades ligadas a ideias de empreendedorismo e projeto de vida, foi nutrida por uma racionalidade neoliberal que reduziu a formação dos sujeitos à sua funcionalidade econômica, apagando a centralidade do conhecimento crítico, da formação cidadã e da justiça social. Essa lógica de uma “modernização conservadora” (Apple, 2024) encontrou obstáculos concretos nas escolas, principalmente em virtude da ausência de uma escuta real dos professores e da fragilidade das condições materiais e formativas para sua implementação.

Tendo como referência Rancière (2018), pode-se afirmar que o fracasso dessa política curricular não se deu pela suposta incompreensão dos professores, mas por desentendimentos políticos fundamentais. A resistência dos docentes pode expressar justamente a recusa a um modelo que, mesmo sob a retórica da escolha e da inovação, limita sua autonomia e impõe novas formas de controle e responsabilização individual. Nesse sentido, o desentendimento não é um erro de comunicação, e sim uma recusa ativa à lógica dominante.

Diante disso, autores como Imbernón (2010; 2011) e Nóvoa (2023) oferecem caminhos possíveis para a construção de uma política de formação continuada coerente com os desafios educacionais contemporâneos. Ambos defendem uma formação situada, construída nos espaços da escola e em diálogo com os sujeitos que nela atuam, de modo a possibilitar a transformação

crítica da prática docente. Em vez de cursos genéricos, prescritivos e centralizados, é preciso investir em comunidades de aprendizagem, em tempos institucionais para estudo e reflexão e em políticas que fortaleçam o protagonismo docente na produção do conhecimento pedagógico.

A recente descentralização da formação continuada em Santa Catarina, com a criação de núcleos regionais e a participação de universidades, pode representar um avanço, desde que essas ações estejam alinhadas a uma concepção emancipadora de formação e não se limitem a uma lógica de escolha *à la carte*, distante das reais necessidades das escolas. Mais do que nunca, formar professores é uma tarefa política que exige a escuta, o diálogo e o compromisso com a valorização da profissão docente.

Assim, é possível afirmar que a “erosão” do NEM em Santa Catarina não se deve apenas à instabilidade política ou às contestações sociais; deve-se também, sobretudo, à ausência de uma formação continuada que tivesse sido pensada como uma parte estruturante da política curricular. Reverter tal cenário requer algo a mais do que ajustes técnicos: exige coragem para recolocar os professores no centro das decisões de políticas curriculares e reconhecer as escolas como espaços legítimos de produção de conhecimento e de reinvenção da educação pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Petrópolis: Vozes, 2024.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. Projeto de vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-12, 2022.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

FAGIONATO, Y. F. C. de O. Vozes da (não) formação docente para o Novo Ensino Médio. In: PESCE, M. K. da; AMORIN, R.; THIESEN, J. da S.; SIMÕES, W. (org.). **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville: Ed. Univille, 2024.

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

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 2-23, 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PESCE, M. K. da; AMORIN, R.; THIESEN, J. da S.; SIMÕES, W. (org.). **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville: Ed. Univille, 2024.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. 2. ed. São Paulo: 34, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio** – disposições gerais. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa n.º 1.328, de 22 de maio de 2024. Dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Estadual Universidade Gratuita, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 22271, p. 4-5, 22 maio 2024a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 901, de 11 de abril de 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. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 22244, p. 9.10, 12 abr. 2024b.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VOIGT, J. M. R.; CORRÊA, S. de S. Processo de construção do documento curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: entrevista com Cássia Ferri. In: PESCE, M. K. da; AMORIN, R.; THIESEN, J. da S.; SIMÕES, W. (org.). **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville: Ed. Univille, 2024. p. 33-48.



O lugar da educação estética na rede estadual de Santa Catarina

Silvia Sell Duarte Pillotto



CONVERSA INTRODUTÓRIA

Destaco, para início de conversa, o quanto foram relevantes o trabalho em equipe compartilhado e a oportunidade de estar junto com o grupo de pesquisadores apoiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

Juntos, construímos relações na troca de conhecimentos e experiências, que deram corpo teórico/metodológico para a pesquisa “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”. Também os encontros com os/as gestores/as da rede estadual de educação contribuíram para que pudéssemos desenhar os caminhos desta pesquisa.

Nos percursos de uma investigação, revisitamos os caminhos percorridos na formação inicial, as experiências como docentes e formadores/as, que vão dando sustentação às nossas decisões teóricas e metodológicas.

Com base nessa perspectiva, (re)memorizei meus percursos na docência, ao ingressar como professora de Artes, em 1986, na rede estadual de Santa Catarina, no município de Joinville. Recordo com afeto meu tempo de aprendizagem na Escola Germano Timm, onde encontrei estudantes, professores, gestores que foram referências para minha constituição docente.

Naquele período (década de 80), a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joinville tinha em sua equipe uma coordenação para as Artes, e quem exerceu esse papel foi minha saudosa amiga Eladir Skibinski. Ela incentivava as artes e a cultura em Joinville e foi uma das responsáveis pela criação do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville (Univille).

Na equipe da CRE de Joinville, Eladir mobilizava a formação continuada aos professores de Artes e dos anos iniciais, convidando profissionais da rede estadual de Santa Catarina e de outros estados para atuarem nas formações. Vale ser dito que essas ações não se findavam em cursos pontuais, mas continuavam no acompanhamento das práticas educativas dos professores.

Ainda na década de 80, mais especificamente a partir de 1985, teve início uma discussão educacional referente ao currículo e seus desdobramentos culturais. O objetivo foi (re)significar a educação. Em Santa Catarina tal movimento culminou na primeira Proposta Curricular (1991). Posteriormente, outras propostas foram se constituindo, a fim de aprofundar e consolidar as questões referentes à educação.

As propostas curriculares estão nas escolas estaduais dos municípios de Santa Catarina contribuindo nas práticas educativas e nas reflexões sobre possibilidades teóricas e metodológicas. Ainda sobre as propostas curriculares, vale dizer que fiz parte delas, ora como participante da equipe de Artes, ora como professora na área, apropriando-me das propostas na atuação docente.

Nos anos de 2019 e 2020 foi construído o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC – Santa Catarina, 2019), com o objetivo de dialogar com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo. Participei do documento como consultora na área das Artes no currículo da educação infantil e do ensino fundamental, bem como formadora, juntamente com os consultores de outras áreas de conhecimento.

No percurso formativo de criação e materialização de propostas curriculares, questiono: Como a formação continuada de professores vem desempenhando seu papel na rede estadual de



Santa Catarina? A educação estética tem sido base para discussões no âmbito das formações e das coordenadorias regionais?

São essas as principais questões do presente capítulo, com o intuito de mapear a formação continuada pela voz dos coordenadores regionais e/ou de seus representantes. Para tanto, na primeira seção, intitulada “Diálogos (in)conclusivos: para pensar a educação estética”, potencializa-se a fala de alguns/mas coordenadores/as regionais sobre a educação estética e seus meandros na ação pedagógica e/ou na gestão.

A indagação da seção “Por que a educação estética na educação básica?” reflete sobre a importância desse campo filosófico na ação docente e na gestão, abrindo possibilidades para se pensar e viver a educação estética no cotidiano da escola e para além dela.

Em suma, para o fechamento, mesmo que (in)conclusivo, a seção “Um final carregado de começos” provoca-nos a pensar que a educação estética pode estar em todos os lugares: com gestores/as, professores/as, estudantes, comunidade e demais pessoas que se importam consigo e com o outro. Pessoas que buscam o bem-estar social em atitudes e no olhar sensível para o entorno.

DIÁLOGOS (IN)CONCLUSIVOS: PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Vale iniciar esse item destacando a pesquisa “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética”. Para além do arcabouço teórico/conceitual, usou-se como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com sete coordenadores/as regionais de Educação e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Algumas das entrevistas foram presenciais, no entanto, em sua maioria, aconteceram de modo virtual.

O objetivo com as entrevistas foi caracterizar a formação continuada de professores da educação básica da rede estadual

de educação de Santa Catarina para a implementação do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), analisando seus fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética.

Com base nas narrativas dos/as coordenadores/as, foi possível dimensionar a presença ou não da educação estética tanto nas práticas educativas de professores quanto na dos/as gestores/as. Um dos entrevistados fez a seguinte constatação: “[...] *é tão longe essa educação estética para a maioria dos professores. Talvez tenha professores que nem se dão conta do quão isso facilitaria a aprendizagem do estudante...*” (gestor/a A).

Essa narrativa é preocupante, uma vez que “tão longe” pode significar uma quase ausência da educação estética no cotidiano escolar. O território da escola é um espaço que contribui com o entorno social, pressupondo “[...] uma ação integral [que propõe] a formação de necessidades e interesses culturais, que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento” (Estévez, 2009, p. 30).

As relações de tempo/espaço na escola são também um estado estético, ou ainda modo como a experiência nos afeta; uma forma de suspensão na qual nos abrimos para o inexplicável (Rancière, 2012). Uma partilha do sensível, que une impressões pessoais e coletivas em participações múltiplas envolvendo percepções e subjetividades. Ou ainda, um jeito de ler o mundo real pela via do sensível no qual o imaginário possa ser presença na expressividade humana (Rancière, 2023).

O processo subjetivo pode ser compreendido como experiência única, intrasferível. Nasce do íntimo de cada pessoa, potencializado pela sensibilidade, ou seja, uma “[...] forma de ser e estar no mundo [podendo] ser também compartilhada, uma vez que é, sempre, social e histórica” (Pesavento, 2005, p. 128). Ainda segundo a autora, as sensibilidades estão relacionadas às sensações, emoções, aos valores e sentimentos, obedecendo a outras lógicas ou modos de pensar que não somente racionais (Pesavento, 2005).

No entanto o modo de estar e ser no mundo está ancorado na ideia de que “[...] eu não poderia aprender nenhuma coisa como



existente se primeiramente eu não me experimentasse” (Merleau-Ponty, 2018, p. 4).

Na experiência é possível tocar o sensível, que opera na tradução indizível da realidade. Está no campo do corpo/sentido, que

se estabelece de presença ou doação do real sobre os indivíduos, que não ficam indiferentes aos estímulos sensoriais. Os sentidos são afetados e provocam sensações, ou seja, são dotados dessa capacidade reativa, anterior à capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo (Pesavento, 2005, p. 128).

O ser/estar no mundo corporifica as construções cognitivas e as sensações que integram o real e o imaginário. O corpo é nosso primeiro contato com o mundo externo, potencializado pelos sentidos, que provocam as sensações, quer dizer, “[...] são dotados dessa capacidade reativa, anterior à capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo” (Pesavento, 2005, p. 128).

Por esse ângulo, as sensibilidades estão ao mesmo tempo na dimensão do pensamento e dos sentidos, abrangendo as sensações e as subjetividades. Ou seja, os sentimentos são potencializados pelos valores culturais, experiências, que na formação se fazem presente, como reitera o/a gestor/a B, ao dizer: *“A educação estética é para, de fato, ser considerada como um elemento central da formação, né? Inclusive, para enfrentar esses dilemas todos que a gente enfrenta nos dias atuais”*.

As sensibilidades manifestam também a existência do *eu* como mobilizador dos sentimentos e das sensações. Como afirma Pesavento (2007, p. 13-14), revelam “[...] a presença do eu como agente e matriz das sensações e sentimentos. Ela começa no indivíduo que, pela reação do sentir, expõe o seu íntimo. Nesta medida, a leitura das sensibilidades é uma espécie de leitura da alma”.

Isso significa muito mais do que as palavras tentam dizer. É o que percebemos na narrativa do/a gestor/a C: *“[...] um professor, para*

ter esse olhar estético, no mínimo precisa de muito conhecimento. O professor não tem e o gestor também não tem, na maioria das vezes. Nem minimamente...”.

Tal ponderação, de certo modo, nos provoca a refletir sobre os cursos de formação inicial, que buscam delinear as questões mais significativas no que tange às práticas educativas docentes. Surgem então perguntas: A educação estética está presente na formação inicial, seja na Pedagogia ou nos demais cursos de licenciatura? E aqueles que formam o gestor? O/A gestor/a D responde a esse questionamento: “[...] *então, eu acho que a própria formação inicial está pecando muito nisso. Porque, queira ou não, a gente está baixando demais a régua. Então, o professor não está tendo olhar para estética na sala de aula*”.

Importante considerar que no tempo da formação se somam as experiências e o olhar estético povoado pelo conhecimento e pelas sensibilidades. Os processos formativos são constituídos, ou deveriam ser, de matrizes estéticas provenientes das sensibilidades. Como afirma Paz (2012, p. 27-28), “[...] o que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir para... O mundo do homem é o mundo do sentido. Ele tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou o embuste, não a carência de sentido”. Nesse viés, o/a gestor/a E faz a seguinte colocação: “[...] *está tudo tão rápido na educação e na formação e como tem que ter um olhar diferente para a formação, né? Nunca tinha escutado sobre educação estética; não tinha conhecimento, é uma coisa nova que a gente tem que aprender*”.

A narrativa nos faz refletir: Como temos vivido as relações afetivas na escola? Han (2022, p. 135) nos alerta que “[...] as coisas do coração são pontos de descanso da vida que as estabilizam”. E o que temos feito com as coisas do coração? A educação estética está como conhecimento ou como postura de vida no território escolar?

Nesse sentido, a formação pode ser ou não “[...] uma energia latente, de linhas e superfícies, toques e pontos, alguma coisa como trama subtraída à ação em curso...” (Bellour, 1997, p. 11).

E então, entra em cena o/a gestor/a F ao comentar o seu entendimento sobre educação estética: *“uma visão de mundo... É isso*



que a gente pega na educação estética. A experiência. Talvez esse seja o professor que mais precisa de formação, de ter alguém perto, porque é ele que está em sala de aula”.

A educação estética apresentada pelo/a gestor/a F está impregnada da vida escolar, pois esse é um tempo de sentidos e afetos. Afinal, como escrevem Meira e Pillotto (2022 p. 33), “[...] a educação precisa do afeto e da criação para, de fato, consolidar-se como espaço-lugar de encontros significativos que nos ajudem na árdua e extraordinária trajetória da vida”.

Diante das questões aqui tratadas, indagamos qual o papel da educação estética na formação continuada e suas implicações nas práticas educativas, fundamentadas no bem-estar social. E desse modo, nada mais significativo que as palavras de Habermas (2002, p. 94):

[...] quando as experiências com nossa própria natureza interior ganham independência como experiências estéticas, os consequentes trabalhos de uma arte autônoma assumem o papel de objetos que abrem nossos olhos, provocam novas maneiras de ver as coisas, novas atitudes e novos modos de comportamento. As experiências estéticas não são formas da prática cotidiana; elas não se referem a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se desenvolvem no interior de processos intramundanos de aprendizagem; ao invés disso, elas estão entrelaçadas com a função da linguagem que constitui e que descobre o mundo.

O que precisamos e desejamos para uma formação continuada? Trata-se de uma pergunta que precisa ser problematizada para que compreendamos, de fato, qual o papel da educação estética nos percursos formativos.

POR QUE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA?

Este item inicia-se com a provocação de Ordine (2016, p. 12), ao questionar a relevância dos saberes estéticos no território escolar, universitário, não formal e na formação continuada:

A utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda a atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para quem podem servir a música, a literatura ou a arte.

E o que podemos dizer sobre a vida social, incluindo os lugares da educação? A estética, as sensibilidades e tudo que as liga são considerados na formação inicial? Ou são entendidos como inúteis e/ou salvadores de um contexto violento e sem esperança?

É necessário, portanto, compreendermos a formação continuada na sua integridade, uma vez que estamos e somos responsáveis pelos processos de fazer educação. Como questiona Deligny (2018, p. 17), “[...] os piores hábitos são aqueles que não ousamos ter, pois o balanço da vida, em seu magnífico e frágil vaivém, corre o risco de ficar preso nessa vegetação monstruosa que é o privilégio misterioso das aparências conformes”.

Isso significa que é preciso desviar dos modismos na formação continuada, evitando uma repetição e ausência de identidade do formador. Vale refletir que “[...] há aqueles que de tanto ouvir sabem falar, e há aqueles que de tanto tentar sabem fazer” (Deligny, 2018, p. 87).



Estou exagerando? Talvez, porém, quando observo os currículos da educação básica e das licenciaturas de modo geral, percebo que os espaços para a educação estética são reduzidos ou inexistentes. Ou, ainda mais preocupante, apresentados de modo equivocado, como se a educação estética estivesse a serviço de todas as coisas ou situações.

Então, por que buscamos um lugar para a educação estética nos currículos, na formação continuada e na vida? Porque pode proporcionar um modo de conhecimento que nos mobiliza a buscar outros saberes, sentires e pensares. Estes se apresentam em outros modos de olhar, que nem sempre conseguimos desvelar de imediato. É “[...] pensar com o coração... que sente os espaços antes de trabalhar os conceitos” (Han, 2022, p. 77).

A ideia de separar cognição e sensibilidade ou pensamento e educação estética perdura ainda hoje em determinados ambientes, não nos permitindo dizer que o coração pensa e o pensamento sente. Como afirma Celorio (2019, p. 273), “[...] a separação entre essas dimensões parte de uma visão fragmentada do ser humano, em que a sua vida pode ser escrutinada nas suas partes sem que o todo tenha importância na compreensão geral do que é a sua existência”.

Portanto, a educação estética na formação continuada é um lugar de encontros e que tem em suas bases os saberes culturais, envolvendo ações que priorizam as singularidades, que, somadas, formam a coletividade. É o aprender a viver-junto. Para Masschelein (2021, p. 34),

a educação estética na formação continuada é um lugar movediço e ao mesmo tempo curioso e ousado; talvez esse seja “um meio-lugar” que não produz, mas dá ao mundo (algo do mundo) o poder de falar (e de nos fazer pensar), e, portanto, o poder de nos tornar atentos de nos dirigir.

Um lugar de tornar a vida densa em sentidos, atravessada em pontos de intersecção, que podem revelar nosso modo de estar e atuar no mundo e nas práticas sociais.

Na formação continuada afetamos e somos afetados pelos fios da vida, que vão tecendo nossos conhecimentos, atitudes e encontros. Suponho que construímos essa teia na formação, alimentada pela educação estética, “[...] seja na forma de um lampejo, de um símbolo ou de um anjo protetor – como algo que [nos] leva para um tempo perdido” (Celorio, 2015, p. 27).

Uma teia que tece devagar, sem pressa. (Entre)laça pensamentos e sentidos, na busca de encontrar outros tempos. Para Bellour (1997, p. 11), os fios da formação continuada atravessam “[...] uma energia latente, de linhas e superfícies, toques e pontos, alguma coisa como trama subtraída à ação em curso...”.

Outra linha de pensamento que se instaura na formação continuada é de Maffesoli (2014, p. 139), compreendendo que o encontro é “[...] um meio de reconhecer-se. [...]. O culto do corpo, os jogos das aparências, só valem porque se inscrevem em uma cena ampla, na qual cada um é, ao mesmo tempo, ator e espectador”.

O que pode, então, a formação continuada? Com base na educação estética, integrar a atenção, a amorosidade e o saber viver-com. Potencializar as singularidades na busca da coletividade, olhando a si mesmo e o outro com respeito às diversidades, compreendendo que eu me vejo no outro e vice-versa. E como bem coloca Deligny (2018, p. 119),

profundamente adormecido, “eu” surge, mas “eu” se aflige ao sentir em um corpo imóvel, inerte, mineral. Então, “eu” busca os contatos, as alavancas. “Eu” busca o mais sensível, o mais leve, um dedinho, os lábios, as pálpebras e, com todas as suas forças dirigidas e um desses pontos, “eu” consegue uma onda, um estremecimento, um movimento, leve e quase imperceptível, que é como um imenso alívio, pois ele basta para me impedir ao movimento reencontrado e ao mundo vivo que me aguarda.

É preciso estar aberto ao (des)conhecido com coragem para aprender, mesmo o não aprendido; para estar disponível ao encontro, Tateando lugares e acolhendo pessoas, que caminharão lado a lado



em algum momento ou situação da vida. É um movimento de troca que une em si o ser da ação, fortalecendo “[...] a paixão pelo saber, ou seja, toca na alma das pessoas que estão ali para serem formadas” (Celorio, 2022, p. 229).

A educação estética no território da formação continuada nos torna “[...] mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade sobre eles” (Duarte Júnior, 2010, p. 185). Um lugar que nos afeta e onde desejamos estar; um lugar de “[...] sensação, e sem sensação, nada mais: ela existe em si” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 194). Esse deve ser o lugar da formação continuada.

Por que insistimos em estar nesse lugar? Talvez porque seja o lugar que nos atravessa em memórias, experiências e percursos múltiplos, pois somos constituídos pelos caminhos que percorremos, com as pessoas que encontramos, pelos ensinamentos e por tudo que nos afetou. Afinal, como escreve Larrosa (2014, p. 110), “o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos”.

É o que se espera do professor/formador, aquele que está aberto às relações, que é honesto com aquilo que diz e faz, que está na condição também de aprendiz, uma vez que

[...] a experiência é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la (Larrosa, 2014, p. 74).

A experiência na formação continuada se faz presente nas relações constituídas entre nós e o outro. Isso implica uma doação de si, na qual estão em movimento pensamentos, ações e o modo singular de ser/estar na vida, unidos ao constante ritmo do território habitado por nós. Como afirma Josso (2004, p. 214), “[...] eu aprendo com o que cria ou criou ‘experiência’ para mim, daí extraio ‘alguma coisa’”.

A educação estética possibilita que marquemos um tempo de experiências sensíveis, mobilizando sensações corporais, que aguçam os sentidos, impulsionando nossas ações nos espaços formativos. Assim, faz-se necessário, como afiança Freire (1996, p. 7), criar espaço na formação

onde esse educador entre em contato com seu processo criador em outras linguagens – verbal e não verbal – apurando seu ser sensível. Espaço de desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais para exercitar também a organização, a sistematização e a apropriação do pensamento.

Um tempo criativo/corporal em que o corpo pulsa, encarnando pensamento e sentidos, revelados pelo gesto de quem fala e de quem escuta. É um tempo/lugar transitório e impronunciável, porque nele habita uma fonte interminável de sentidos.

Educar, nesse sentido, é “[...] um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar...” (Skliar, 2014, p. 28). Tempo da formação continuada!

E de volta à pergunta: Por que a educação estética na formação continuada? Talvez porque seja fundamental o acolhimento dos diferentes modos de pensar, sabendo lidar com as tensões e dissonâncias que acontecem entre as pessoas. É importante se colocar também nesse lugar, abrindo espaço para possibilidades e (im)possibilidades. Ou seja,

conversar sobre o tom agudo de um rio que encolhe quando o sol o seca, ou sobre o tom grave de uma nuvem espessa que começa a encorpar, mas que ainda não é tempestade. Falar sobre o rugido crescente de um dia que desperta ou ainda sobre o som descendente das mãos nessa noite possivelmente nossa (Skliar, 2014, p. 41).



A disposição de ver, ouvir e sentir o mundo incorpora nosso jeito de ser/estar nos territórios habitados e mobiliza o estremecer de corpos, que buscam decifrar o que acontece na formação continuada sem a utilização de modelos impostos.

UM FINAL CARREGADO DE COMEÇOS

O lugar da educação estética na rede estadual de educação de Santa Catarina trouxe a reflexão para o olhar na formação continuada, que precisa ser cultivado de sentidos. Inspira o percurso como modo de (re)pensar o já feito e de perceber quais nuances podem significar (re)começos.

É buscar o sentido na caminhada e no cuidado permanente de raspar a superfície das memórias, nas quais luz e sombra se fazem presentes na (re)invenção do já criado. Ou seja, “[...] ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais” (Aragão, 2010, p. 394).

Na formação continuada pela voz dos/as coordenadores/as e de tantos outros que se fizeram presentes, a passagem do tempo ganha cores múltiplas, fazendo-se experiência. É o corpo/experiência habitando um lugar de (im)previsibilidades em um interminável caminhar de descobertas.

Ou seja, é um entre/tempo que vai afinando e (re)finando a formação/corpo para vibrar as relações sociais de modo significativo e qualitativo, o que, para Bellour (1997, p. 12), passa pela “[...] alma-corpo e a posição do corpo-olhar para juntos relacionarem-se com a força que poderia produzi-los, ou pelo menos atestar sua visibilidade: o entretempo”.

Um pulsar revelando (in)certezas e que inevitavelmente impulsiona o (re)pensar ações, por vezes impedidas por nossas próprias resistências. A formação continuada pode ser um entrelugar

potencializado pelo estar-junto em “[...] fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros” (Skliar, 2014, p. 108).

É um gesto quase (im)perceptível que subverte modelos para pensar em nossa própria caminhada. E quando tudo parece se repetir, a criação torna-se potente e o igual torna-se diferente, rompendo com pontos de fragilidades. E como diz Bueno (2018, p. 48), é “[...] um espaço pensado como uma possibilidade de reinvenção”.

Um lugar em que, em um instante, já não somos mais os mesmos; misturam-se as fronteiras do real e do imaginário, que assombram e nos fazem vivos. Por isso, as fronteiras estão relacionadas às vias da razão e das sensibilidades, pois caso contrário não satisfazem as condições necessárias a uma formação integral (Meira; Pillotto, 2022).

Quando nos damos conta, a formação continuada passa por nós tal qual uma água corrente, que nos invade de sensações, passando por entre a pele, com rumos nem sempre, ou quase nunca, tão planejados e definidos (Deleuze; Guattari, 2012).

É uma altivez misturada a uma tela de cores, na qual o pincel da vida se torna nosso guia; é um rizoma, que “[...] se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 2019, p. 48).

O caminhar na formação continuada é um processo e um compromisso ético, estético e político, que envolve as ações propostas. Está sempre em construção, em processo de criação (re)significada. Abre brechas, acolhendo os achados que encontra pelo meio do caminho; um devir, ou seja,

[...] aquilo que está em vias de se tornar, o que envolve não se identificar com um perfil, ou forma de professor, mas com um movimento de se diferir de si, constituindo modos singulares de existir [...] para além dela, percebe-se que há um mundo fora de seu próprio mundo ou dos limites do mundo vigente (Munhoz, 2022, p. 4-5).



Um gesto que fica em deriva, atravessando lugares e sentidos em trajetórias (des)contínuas e (in)esperadas. Um devir que significa “[...] jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 3).

Portanto, a educação estética na formação continuada é um devir, sempre em processo de (re)invenção, em lugares e encontros que geram mapas e desenhos, (re)acendendo outros modos de fazeres. Estes “[...] vão pressionar as figuras estratificadas e levá-las à dissolução, ao desfiguramento, para, logo a seguir, suscitar a constituição de novas figuras, ou seja, modificações nos estratos” (Pereira, 2016, p. 28).

A pesquisa “Formação continuada de professores da educação básica da rede estadual de Santa Catarina: fundamentos conceituais e metodológicos e sua relação com a educação estética” nos provocou reflexões e trouxe esperança, reiteradas na fala do/a gestor/a G: *“está tudo tão rápido na educação e na formação e como tem que ter um olhar diferente para a formação, né? Nunca tinha escutado sobre educação estética; não tinha conhecimento. É uma coisa nova que a gente tem que aprender”*.

A narrativa provoca-nos a pensar que uma política de formação continuada precisa ter em suas bases a educação estética, sustentada pelo afeto em matrizes que priorizem a experiência, envolvendo a percepção, a criação e o imaginário. Afinal, no percurso formativo “[...] não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (Schiller, 1989, p. 108).

E nesse viés, as experiências são movimentos que exploram os sentidos e, assim, experienciamos a intensidade de todas as formas de percepção. Isso possibilita um modo singular e ampliado de saber/ perceber o mundo. Ou ainda, como acredita Meira (2014, p. 55), um “[...] fator de discernimento sensível, processo cognitivo que ocorre simultaneamente com a percepção, atenção, memória e imaginação”.

Dito isso, a formação continuada na condição de imbricamento de uma teia de relações convoca-nos ao exercício de alteridade e à prática do cuidado e da generosidade com o outro, pois somos

responsáveis pela coletividade. Arendt (2006, p. 217) (re)afirma tal responsabilidade quando escreve:

[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de eu pertencer a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver, isto é, o meu pertencer ao grupo é completamente diferente de uma parceria de negócios que posso dissolver quando quiser.

Pensar a educação nessa rede de relações convoca-nos ao exercício de alteridade, o qual faz do diálogo uma prática do cuidado, que potencializa a convivência e os vínculos afetivos. Para Levinas (1980, p. 119), “as qualidades sensíveis não se conhecem, vivem-se: o verde das folhas, o rubro deste pôr do sol. [...] O finito como contentamento é a sensibilidade”. Ou seja, a formação continuada é uma oportunidade de (re)significar o cotidiano em uma prática social com sensibilidade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, A. M. F. **Reflexividade coletiva:** indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BELLOUR, R. **Entre-imagem.** Tradução de Luciana A. Penna. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

BUENO, M. C. **No chão da escola:** por uma infância que voa. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2018.



CELORIO, J. A. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas:** rumo a uma pedagogia da observância. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CELORIO, J. A. Pedagogia da observância e (auto)formação: (re)imaginar as nossas ruínas existenciais. *In*: CHAVES, I. M. B.; ALMEIDA, R. de (org.). **100 anos Gilbert Durand**. São Paulo: Feusp, 2022. p. 221-237.

CELORIO, J. A. Processos (auto)formadores e docência: vias para a compreensão de algumas faces do mal-estar na educação. *In*: PARFOR – PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Dialogicidade entre a educação básica e a universidade:** compartilhando saberes. 1. ed. Maringá: Edição Independente, 2019. p. 269-284.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes** – operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: Edições M-1, 2018.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

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

ESTÉVEZ, P. R. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Ed. da Furg, 2009.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HAN, B-C. **Não-coisas:** reviravoltas do mundo da vida. Tradução de Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis: Vozes, 2022.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Educação: experiência e sentido).

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Lisboa: Edições 70, 1980.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e via do professor. *In:* LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. **Elogio do professor.** Tradução de Caroline J. Cubas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-45. (Educação: experiência e sentido).

MEIRA, M. R. O sentido de aprender pelos sentidos. *In:* PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. **Arte/educação:** ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 51-62.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018. (Biblioteca do pensamento moderno).

MUNHOZ, A. V. Um modo de existir na docência. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/124421>. Acesso em: 18 maio 2025.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil** – um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAZ, O. **O arco e a lira.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.



PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (org.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007. p. 9-21.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos Acadêmicos**, Criciúma, n. 3, p. 127-134, 2005.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2012.

RANCIÈRE, J. **Mal-estar na estética**. Tradução de Gustavo Chataignier e Pedro Hussak. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora 34/Editora PUC-Rio, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1.º grau, 2.º grau e educação de adultos. Florianópolis, 1991.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SKLIAR, C. B. **Ensinar enquanto travessia**: linguagens, leitura, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução de Adair Sobral *et al.* Salvador: EDUFBA, 2014.



Sobre os autores

Ariane Maira Terhorst



Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Licenciada em Matemática com habilitação em Física pela Universidade Regional de Blumenau (Furb) e licenciada em Química com habilitação em Física pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho e Formação Docente (Getrafor). Professora de Química e Física na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Atualmente é diretora da Escola de Educação Básica (EEB) Julius Kirsten, em Jaraguá do Sul (SC).

Camila Regina Rostirola



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Investigadora visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Ilesed-Chile). Editora-chefe da *Revista Roteiro* (Unoesc) e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Unoesc. É diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), seção Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability na América Latina. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em políticas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais e políticas de avaliação e responsabilização da educação básica.

Camila Werner Saldanha Gonçalves Fetter



Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente em cargo efetivo de supervisora escolar no Instituto Estadual de Educação, maior escola da América Latina, localizada em Florianópolis (SC). Atua na linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos e Docência



(Suped – UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe – UFSC). Membro associada da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Integrante do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Com experiência na área de Educação há 24 anos, com ênfase na formação de professores, formação continuada e gestão escolar.

Cássia Ferri



Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em Educação pela UFSC. Pedagoga pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em Educação e dos cursos de Pedagogia e licenciaturas da Furb. Líder do grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Currículo e Avaliação (GPCA). Atuou como consultora da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e de várias propostas curriculares de municípios de Santa Catarina. Pesquisa temas relacionados a formação de professores, políticas e práticas educativas, especificamente as que se referem a currículo e avaliação na educação básica e superior.

Cristiana Poltronieri Ziehlsdorff



Mestra em Educação pela Furb, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Educativas. Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Inglesa – pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj) e em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Jaraguá do Sul. Atualmente atua como coordenadora do Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (Nepre), vinculado à Coordenadoria Regional de Educação de Jaraguá do Sul, prestando atendimento às escolas da rede estadual de ensino.

Diego Finder Machado



Doutor e mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Licenciado em História pela Univille. É professor

adjunto na Univille, atuando nos cursos de graduação em História e Artes Visuais e como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Além disso, atua como professor efetivo da educação básica na rede estadual de ensino de Santa Catarina, na EEB Giovani Pasqualini Faraco. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de História e Educação, principalmente nos seguintes temas: cidade, memória, patrimônio cultural, museu, políticas públicas de cultura, políticas e práticas curriculares, teorias críticas do currículo, justiça curricular, educação decolonial, educação para as relações étnico-raciais e educação para as relações de gênero e sexualidade. Entre 2009 e 2012, foi gestor na Fundação Cultural de Joinville em cargos relacionados às políticas públicas de patrimônio cultural. Integra o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE).

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Doutora em Educação pela UFSC. Mestra em Educação pela Unoesc – *Campus* de Joaçaba. Graduada em Pedagogia pela Unoesc – *Campus* de São Miguel do Oeste. Atualmente é professora nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação. Coordena o PPGE-IFC desde dezembro de 2018. É membro e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense (IFC) e membro do Grupo de Pesquisa EMPesquisa – Ensino Médio em Pesquisa. Realiza pesquisas nas seguintes áreas: políticas públicas de educação, educação profissional, ensino médio e formação de professores.

Jacques de Lima Ferreira

Realizou estágio de pós-doutorado pela Universidade do Porto (UP), Portugal, e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação e mestre em Tecnologia em Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Licenciado em Pedagogia e Biologia e graduado em Medicina Veterinária. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. Atua na linha de pesquisa em Processos Educativos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Tecnologia e Formação de Professores (ITECFOP). Desenvolve



pesquisas em formação de professores, inovação e tecnologia em educação e pesquisa qualitativa em educação.

Márcia de Souza Hobold



Pós-doutoramento pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação pela PUC-SP (Bolsa Capes). Graduada em Pedagogia (licenciatura) e em Psicologia (bacharelado e licenciatura). Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores (inicial e continuada), didática (práticas de ensino e aprendizagem) e trabalho docente (condições de trabalho e início do trabalho docente). Parecerista de vários periódicos e eventos na área da Educação e de projetos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Foppe (UFSC). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Anfope, da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Pesquisadora da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado). Coordenadora de pesquisa em Educação do departamento de Metodologia de Pesquisa (MEN/CED/UFSC). Bolsista produtividade de pesquisa em Educação do CNPq.

Márcia Pick



Mestra em Educação pela Unoesc – *Campus* de Joaçaba. Especialista em Gestão e Metodologia de Ensino pela Faculdade Dom Bosco. Graduada em História pelas Faculdades Integradas e em Geografia pela Unoesc – *Campus* de Xanxerê. Atualmente é assistente de educação na Escola de Educação Básica Benjamim Carvalho de Oliveira, em Ipumirim (SC), e docente na EEB Padre Izidoro Benjamin Moro, em Lindóia do Sul (SC).

Maria Teresa Ceron Trevisol



Pós-doutora pela Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Doutora em Psicologia – área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc.

Mônica Maria Baruffi

.....

Doutora e mestra em Educação e formada em Pedagogia pela Furb. Participante do grupo de pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE), da Furb, e do Getrafor. Professora do Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi), em Indaial (SC).

Naiara Gracia Tibola

.....

Pós-doutoranda em Educação pela UFSC. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Mestre em Educação pela Furb. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi). É professora permanente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores (GPEFOR). Integra o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc) e a Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil (Redejuve). Tem experiência na educação básica, no ensino de graduação e pós-graduação. Desenvolve pesquisas envolvendo temas como políticas públicas educacionais, formação de professores, ensino médio e juventude(s).

Paulo Roberto Dalla Valle

.....

Doutorando em Educação na linha de pesquisa de Processos Educativos pela Unoesc, com período de doutorado sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e na Universidade do Minho (Portugal). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Possui especialização em Ação Interdisciplinar e os Paradigmas Atuais da Educação com ênfase em Educação Física Escolar pela Unifacvest e especialização em Educação Inclusiva pela Udesc. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação, Tecnologias e Formação de Professores (ITECFOP).



Rita Buzzi Rausch



Pós-doutora em Educação pela UFSC. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação e pedagoga pela Furb, instituição pela qual é professora aposentada. Atualmente leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille e integra o Getrafor. Coordena a Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes (Ripefor). É integrante e consultora do GT 8 – Formação de Professores da ANPEd. Desde 2022 é bolsista produtividade em pesquisa e consultora *ad hoc* do CNPq. Orienta estudantes da graduação ao pós-doutorado. Suas pesquisas abordam, principalmente, a formação de professores da educação básica e da educação superior e a coordenação pedagógica da educação básica.

Silvia Sell Duarte Pillotto



Pós-doutora pelo Instituto Estudos da Criança na Universidade do Minho (Uminho), Braga/Portugal. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela UFSC. Mestre em Educação (Currículo) pela UFPR. Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Udesc. Professora/pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae/Univille) desde 2003. Coordenadora do Projeto de Extensão Práticas Educativas e Formação Docente: Arte, Estética e Educação (Patri). Executou o trabalho de cooperação internacional com 22 universidades da América Latina, intitulada “Formação docente em e com artes/culturas”. Está no trabalho de cooperação internacional com oito universidades brasileiras e a universidade italiana (Unimore). É pesquisadora na Rede Internacional de Cooperação e Pesquisa em Educação Estética (Ripe). Desenvolve pesquisa, formação continuada e consultoria nos campos da educação estética, sensibilidades, práticas educativas, arte/educação e poéticas visuais.

Sirlei Stallbaum Klein

Mestra em Educação pela Unoesc. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior; Metodologia do Ensino de Física e Química; Educação Infantil e Anos Iniciais; e Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Física pelo IFC, com segunda licenciatura em Pedagogia e em Ciências Biológicas. Atua como supervisora escolar e docente na EEB São João Batista de La Salle, vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Pesquisadora na área de Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Possui experiência em metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais, práticas experimentais, laboratórios de ciências da natureza e coordenação pedagógica.

Tatiane Aparecida Martini

Doutoranda em Educação pela UFSC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Foppe. Mestra em Educação pelo IFC – *Campus* Camboriú. Professora efetiva de História na rede municipal de ensino de Joinville (SC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

