

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO M. NESPOLLO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CERRO NEGRO
(SC)

LAGES
2026

FLÁVIO M. NESPOLLO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CERRO NEGRO
(SC)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
em Educação da Universidade do Planalto
Catarinense – UNIPLAC. Linha de Pesquisa:
Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola.

Lages

2026

Ficha Catalográfica

N457f

Nespollo, Flávio Marcos

Formação continuada de professores e prática pedagógica : contribuições na rede municipal de educação de Cerro Negro (SC) / Flávio Marcos Nespollo ; orientadora Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola. – 2025.
119 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2026.

1. Professores - Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Políticas educacionais. I. Tibola, Naiara Gracia (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Ficha Catalográfica

Flávio Marcos Nespollo

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE CERRO NEGRO (SC),**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do Mestrado
em Educação. Linha de Pesquisa:
Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 25 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **NAIARA GRACIA TIBOLA**
Data: 26/03/2026 14:39:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 **RITA BUZZI RAUSCH**
Data: 31/03/2026 11:48:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Examinadora Externa – PPGE/UNIVILLE

Documento assinado digitalmente
 **JUARES DA SILVA THIESEN**
Data: 01/04/2026 14:19:22-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen
Examinador Interno - PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho a todos os professores que não desistem de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me acolheu com seu amor e que em tudo me abençoa.

À minha esposa Aéllem Rodrigues Nunes Nespollo, que foi suporte, por permanecer me apoiando dentro e fora do mestrado mesmo nos piores momentos.

À minha filha Joana Nespollo, pelo seu amor, que me inspira a ser cada dia melhor.

À minha mãe, Marilurdes Scudella, que por muito tempo foi pai e mãe, e ao meu pai, Flávio José Fante, que me mostrou que era possível ensinar com amor.

Aos meus sogros José Evori Nunes e Lealdina Clemair Rodrigues Nunes, que muito oram por mim.

Aos meus tios, Sebastião Josino Rodrigues e Tânia de Carli Mota, pessoas tementes a Deus, que fizeram suas bênçãos se tornarem bênçãos para outras pessoas, como eu.

À minha orientadora, Profa. Dra. Naiara G. Tibola, que foi norte para meu mapa e luz para o meu caminho, orientando-me com sensibilidade, rigor teórico e generosidade.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 25 de março de 2026



Documento assinado digitalmente

FLAVIO MARCOS NESPOLLO

Data: 08/04/2026 22:53:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Flávio M. Nespollo

RESUMO

A pesquisa está vinculada ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, na linha de Pesquisa Políticas e Fundamentos da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores – GPEFOR. Este estudo tem como temática a formação continuada de professores ofertada na rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC). A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica ancorada em autores como Libâneo (2002, 2004, 2013), Tardif (2002, 2005), Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Maturana (1991) e Gatti (2008, 2009, 2014), articulada a um estudo de campo realizado com docentes da rede municipal de educação do referido município. A investigação caracteriza-se como qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O objetivo geral consiste em compreender, a partir da ótica docente, as contribuições da formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro (SC) para os docentes em sua prática pedagógica. O estudo parte da compreensão de que a formação continuada deve dialogar com as demandas sociais e educacionais do contexto local, considerando os desafios vivenciados no cotidiano escolar. A pesquisa também se apoia em documentos normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Municipal de Educação de Cerro Negro (SC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise dos dados foi realizada por meio da identificação de categorias analíticas relacionadas à pertinência dos temas formativos, à articulação da formação com a realidade educacional local e às contribuições percebidas pelos docentes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Entre os resultados da pesquisa destaca-se que os docentes reconhecem a formação continuada de professores como um elemento importante e necessário para o exercício da docência, contudo, essa valorização não se traduz, de maneira plena, em impactos sistemáticos e duradouros na prática pedagógica, evidenciando limites estruturais, metodológicos e organizacionais no modo como as ações formativas vêm sendo concebidas e implementadas no município.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; prática pedagógica; políticas educacionais.

ABSTRACT

This research is linked to the Master's Degree in Education of the Graduate Program in Education at the University of the Planalto Catarinense (UNIPLAC), *within the research line Policies and Foundations of Education and the Research Group on Educational Policies and Teacher Education (GPEFOR)*. The study focuses on the continuing professional development of teachers offered within the municipal education system of Cerro Negro, Santa Catarina, Brazil. The research is grounded in a bibliographic review based on authors such as Libâneo (2002, 2004, 2013), Tardif (2002, 2005), Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Maturana (1991), and Gatti (2008, 2009, 2014), articulated with a field study conducted with teachers from the municipal education network of the aforementioned municipality. The investigation is characterized as qualitative, using questionnaires and semi-structured interviews as data collection instruments. The general objective is to analyze, from the teachers' perspective, the contributions of the continuing teacher education programs offered by the Municipal Department of Education of Cerro Negro (SC) to their pedagogical practices. The study is based on the understanding that continuing professional development should be aligned with the social and educational demands of the local context, considering the challenges experienced in everyday school life. The research is also supported by normative documents that guide Brazilian educational policies, such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), *the* National Education Plan (PNE), *the* Municipal Education Plan of Cerro Negro (SC), *and the* Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). Data analysis was conducted through the identification of analytical categories related to the relevance of the training themes, the articulation between teacher education and the local educational context, and the contributions perceived by teachers toward the development of their pedagogical practices. Among the main findings, teachers recognize continuing professional development as an important and necessary element for the teaching profession. However, this recognition does not fully translate into systematic and lasting impacts on pedagogical practice, revealing structural, methodological, and organizational limitations in the way these training initiatives have been conceived and implemented in the municipality.

Keywords: Continuing teacher education; pedagogical practice; educational policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa de Santa Catarina com destaque para o município de Cerro Negro.....	46
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tempo de atuação na rede municipal de Cerro Negro (SC).....	51
Gráfico 2 Tempo de atuação exclusivamente na rede municipal de Cerro Negro (SC).....	52
Gráfico 3. Relevância dos temas	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Qualidade da metodologia	85
Quadro 2 Carga horária das formações	86
Quadro 3 Temas abordados e necessidades docentes.....	88
Quadro 4 Colaboração docente.....	92
Quadro 5 Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Teses e dissertações encontradas na pesquisa inicial base BDTD	23
Tabela 2 Teses e dissertações, relação entre título do projeto e palavras-chave	24
Tabela 3 Trabalhos selecionados a partir da base de dados BDTD.....	29
Tabela 4 Teses e dissertações encontradas na pesquisa inicial base CAPES	32
Tabela 5 Comparativo de trabalhos duplamente encontrados e selecionados em ambas as bases de dados	33
Tabela 6 Trabalho selecionado a partir da base de dados CAPES	35
Tabela 7 Autores mais referenciados nos trabalhos sistematizados	40
Tabela 8 Índice de desenvolvimento sustentável sociocultural do município de Cerro Negro (SC) e seus municípios fronteiriços	48
Tabela 9 Caracterização dos perfis dos docentes no município de Cerro Negro (SC) durante o ano de 2025.....	49
Tabela 10 Identificação dos participantes da entrevista	53
Tabela 11 Documentos municipais	62
Tabela 12 Categoria analítica, eixos e subcategorias de análise	75
Tabela 13 Fatores apontados por docentes quanto a formação continuada.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMURES - Associação dos Municípios da Região Serrana

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FECAM - Federação de Consórcios, Associações de Municípios – Federação Catarinense

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDSMD - Índice de Desenvolvimento Sustentável para Municípios

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE - Programa de Desenvolvimento educacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME - Plano Municipal de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNUD - Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SED - SC - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	22
2.1 TRABALHOS SELECIONADOS E A CORRELAÇÃO COM A PESQUISA	36
3 METODOLOGIA.....	42
3.1 ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS	43
3.2 CARACTERIZANDO LOCAL DA PESQUISA	45
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.	48
4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..	54
4.1 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	54
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESFERA FEDERAL	56
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESFERA ESTADUAL	58
4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESFERA MUNICIPAL, CERRO NEGRO (SC)	60
4.4.1 DADOS ADVINDOS DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS	62
5 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	66
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	71
6 ENTRELAÇAMENTO ENTRE DADOS EMPÍRICOS E REFERENCIAL TEÓRICO 	74
7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	75
6.1.1 Formação continuada e prática pedagógica: qualidades e temas da formação	76
6.1.2 Formação continuada e prática pedagógica: metodologia da formação continuada	81
6.1.3 Formação continuada e prática pedagógica: demandas e necessidades docentes	87
6.1.4 Formação continuada e prática pedagógica: colaboração docente	91
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	95
6.2.1 Formação continuada e prática pedagógica: aplicabilidade dos conhecimentos	96
6.2.2 Formação continuada e prática pedagógica: melhoria do ensino e estratégias educacionais	99

6.1.3 Formação continuada e prática pedagógica: preparação profissional individual.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A	113
APÊNDICE B.....	116
ANEXO I	117
ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	119

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem ocupado lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no que se refere às suas contribuições para a prática pedagógica e para a melhoria dos processos educativos. No contexto da rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC), tal formação configura-se como uma estratégia recorrente de qualificação docente, mobilizando diferentes políticas públicas, temas formativos e modos de organização.

Nesse sentido, torna-se relevante compreender como essas experiências formativas vêm sendo vivenciadas pelos docentes e de que forma os conhecimentos construídos nesses espaços se materializam no cotidiano da prática pedagógica. Essa compreensão envolve considerar tanto o processo de organização da formação continuada no município, incluindo a definição dos temas e as políticas que a sustentam, quanto as percepções docentes acerca de sua utilidade, aplicabilidade e impacto profissional.

A problematização que atravessa este estudo refere-se à relação entre os índices educacionais do município de Cerro Negro (SC) e as características da formação continuada ofertada, considerando aspectos como formato, frequência, conteúdos, metodologias e contribuições efetivas para o trabalho docente, a partir da ótica destes profissionais da rede municipal de ensino.

A formação continuada de professores configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se realiza ao longo de toda a carreira docente, complementando a formação inicial e promovendo a atualização contínua de conhecimentos, competências e práticas pedagógicas. Segundo Gatti (2014), a formação continuada deve ser entendida como um compromisso constante com a qualificação dos educadores, pois contribui para que os docentes sejam capazes de enfrentar as demandas mais complexas e emergentes do ambiente escolar. Nesse cenário, o docente é incentivado a buscar não apenas novos conhecimentos técnicos, mas também a adotar uma postura reflexiva sobre sua prática.

Para Nóvoa (1992), a formação continuada de professores é um processo contínuo de construção do profissional e sua identidade, no qual o docente é estimulado a refletir sobre seu papel na educação e assim integrar teoria e prática em suas atividades. O autor enfatiza que o docente não é apenas um transmissor de conteúdos, mas atua também como um agente formador. Devido a isso, deve estar comprometido com a transformação e o desenvolvimento educacional dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada deve ser compreendida

como essencial para que o docente possa adaptar-se aos avanços tecnológicos, às mudanças curriculares e aos desafios sociais que impactam o contexto escolar.

A formação continuada de professores e as políticas públicas estão fortemente ligadas. As políticas educacionais têm a função de garantir que todos os docentes tenham acesso a programas de formação continuada de professores ao longo de suas carreiras. Políticas educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2009), e os Planos Municipais de Educação (PME) são políticas que visam a garantia de tal formação para os docentes. Tais políticas não objetivam apenas a atualização de conhecimentos, mas também a valorização da prática docente e à equiparação das oportunidades de formação, de modo que os docentes de todas as regiões, incluindo não somente áreas centrais, mas também as áreas rurais e periféricas, possam participar de programas de formação.

Conforme destaca Imbernón (2010, p.33), a formação continuada é “um processo adaptativo e contextualizado, que responde tanto às necessidades dos professores quanto às demandas institucionais”. Esse conceito implica a importância de políticas públicas que considerem os aspectos de cada região e cultura, assegurando que os programas de formação atendam aos contextos locais e promovendo uma educação assertiva e abrangente. Além disso, tais políticas públicas garantem que as formações de professores estejam alinhadas às mudanças nas diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo com que assim os docentes estejam preparados para melhor lidar com os desafios contemporâneos e culturais da realidade em que estão inseridos.

O docente vivencia de forma prática os desafios e é impactado diretamente pelas políticas educacionais de formação e na prática da formação continuada de professores. Levando em conta que recebe as suas formações de forma direta, o docente opera como protagonista deste construto de conhecimento, e como coadjuvante no repasse dos conteúdos programados aos discentes que, por sua vez, podem ser afetados pela melhora nas técnicas e conhecimentos pedagógicos obtidos.

O processo de aprendizagem ocorre de forma individual, conforme ressalta Cagliari (1998), e todas as crianças e adultos possuem o mesmo potencial de aprendizagem, desde que possuam suas necessidades básicas atendidas e sejam apresentados aos estímulos e informações corretas, conforme Nespollo (2023, p.16), ao citar que “todas as crianças têm o mesmo potencial desde que apresentadas aos estímulos de forma correta e tendo suprido suas necessidades básicas, todos se desenvolvem”, contudo o construto do conhecimento é

coletivo, e cabe ao docente as articulações intervencionistas de acordo com cada dificuldade (Oliveira; Kottel, 2016). O processo de aprendizagem sofre influência de uma série de fatores já conhecidos, podendo ser de ordem interna ou externa à escola, podendo tratar-se de questões pessoais, familiares, emocionais, pedagógicas e sociais (Gonçalves; et al. 2017) ou ainda cognitivas.

Um dos fatores que influenciam este processo é a abordagem docente, os conhecimentos e as técnicas aplicadas (Gomes; Manoel M., p. 2020). A formação continuada de professores auxilia na atuação docente e na prática pedagógica, que por sua vez influencia na condução da aula, nas relações discente-docente e em como contornar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos discentes em qualquer âmbito.

Maturana (1990) fala quanto é imprescindível pensarmos em uma prática educativa que seja inserida no contexto das relações sociais globais, e que considere a realidade dos discentes e a realidade na qual está inserido. Trazendo a importância de compreendermos as situações educacionais nos diferentes contextos e realidades sociais.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Compreender como o docente percebe a formação continuada que recebe e como a utiliza, de forma prática, no seu dia a dia e durante seu ofício, nos orienta quanto à importância do formato, do tema e dos objetivos daquilo que é trabalhado durante tais formações.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação docente não ocorre apenas durante a graduação, mas deve-se estender por toda a carreira profissional. Neste mesmo sentido, compreender as contribuições da formação continuada prestada aos docentes auxilia na compreensão quanto à qualidade e assertividade dos conteúdos ministrados, e o real benefício prestado auxiliando o docente diante das novas descobertas educacionais e das diversas mudanças sociais enfrentadas durante o processo educacional de jovens e adultos.

A relevância do tema proposto enfrenta a problemática de compreender a qualidade da formação continuada, neste projeto a qualidade de tal formação será analisada a partir das contribuições para a prática pedagógica a partir da visão e percepção do próprio docente. Libâneo (2004, p.123) esclarece que a formação continuada de professores se faz através do

estudo, da reflexão, das experiências profissionais diversas e da discussão de temas relevantes à atuação profissional. A formação docente, em especial a continuada, mantém uma relação direta com a prática pedagógica. Day (2001) salienta que a prática docente exige uma série de habilidades para enfrentar situações únicas durante sua atuação profissional.

Para Scheibe (2006), a formação continuada prepara, de forma específica, os docentes, em especial à sua prática acadêmica individual, de forma teórica e prática com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, compreender com maior clareza como o próprio docente percebe a formação continuada que recebe auxilia a maximizar os resultados da formação prestada, as contribuições em sua didática e atividade docente de forma ativa impactam, por sua vez, em toda a rede daquele município, de diversas formas para além do cenário educacional, expandindo-se para os campos culturais, financeiros, políticos e sociais.

Assim, a formação continuada não tem como objetivo apenas uma formação pedagógica, mas também a valorização dos docentes, reconhecendo os saberes e experiências que compõem suas práticas. Nesse sentido, Nóvoa (1992) ressalta que o docente não é apenas um executor de tarefas, mas um profissional reflexivo, pois a formação deve favorecer o desenvolvimento de cada um de forma autônoma.

A formação continuada exerce grande influência na prática pedagógica, pois auxiliam docentes a enfrentarem as demandas e desafios que surgem no ambiente escolar. Ao constituir um espaço de aprimoramento constante, permite o desenvolvimento profissional para compreender e utilizar diversas metodologias de ensino. Day (2001) escreve que a formação continuada possibilita ao docente não apenas atualizar seus conhecimentos, mas também aperfeiçoar suas habilidades de sua própria prática. A partir disso, em um cunho reflexivo, é possível ter um olhar mais adaptável às necessidades individuais dos discentes, fortalecendo uma educação inclusiva e personalizada.

Libâneo (2013) ressalta que a formação continuada opera de forma a garantir o aprimoramento e capacidade dos docentes de compreender as implicações sociais e culturais do ensino, incentivando uma prática pedagógica mais crítica. Desse modo, a formação continuada vai além da atualização de conhecimentos técnicos e promove uma compreensão mais ampla sobre o papel da educação e a responsabilidade do docente.

Marcelo Garcia (1999) fala sobre a formação colaborativa e explica que a partir de uma aplicação educacional de cunho colaborativo contribui para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, fazendo do docente não um agente solo, mas um membro ativo de toda uma comunidade de aprendizagem. Essa abordagem fortalece a inovação pedagógica,

pois o intercâmbio de experiências promove a qualidade e a valorização do próprio docente. Outro aspecto essencial da formação continuada na prática pedagógica é a promoção de redes de colaboração entre docentes, criando um ambiente de trocas de experiências e apoio mútuo.

Diante do exposto, elabora-se a **pergunta de pesquisa**: Quais as contribuições da formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro (SC) para os professores em sua prática pedagógica?

Seguido do **objetivo geral** de compreender, a partir da ótica docente, as contribuições da formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro (SC) para os docentes em sua prática pedagógica. Os **objetivos específicos**: a) identificar as políticas públicas de formação continuada no município de Cerro Negro (SC); b) descrever o processo de formação continuada ofertado para os docentes da rede municipal de ensino; c) compreender, a partir da ótica dos docentes, as experiências da formação continuada para sua prática pedagógica.

A dissertação está organizada considerando a temática em construção, divididos entre introdução, estado do conhecimento, metodologia, contextualização da formação continuada de professores, políticas públicas e a formação de docentes, análise de dados. No capítulo 2 deu-se início ao estado do conhecimento, no qual, de forma metodológica ocorreu a apreciação na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os mesmos critérios de avaliação e de seleção, resultando em um total de 6 trabalhos selecionados conforme demonstrado no próximo capítulo. No capítulo 3, referente à metodologia, foi descrita a abordagem a ser utilizada, a caracterização do local da pesquisa, dos docentes a serem entrevistados e quanto a metodologia da coleta de dados.

No capítulo 4, referente às políticas públicas e a formação de docentes, foram abordadas as políticas públicas que versam sobre a formação continuada de professores nas três esferas, federa, estadual e municipal, com ênfase no município de Cerro Negro (SC) tendo em vista que este é nosso local de estudo. O capítulo 5 permite uma contextualização da formação continuada de professores, abordando desde a importância desta prática, suas implicações, as políticas públicas que a asseguram e sua importância, além de sua contextualização histórica e social e no capítulo 6 foi possível abordar a prática pedagógica e a formação continuada de professores e suas correlações. Já o capítulo 7, denominado “análise de dados”, permite a análise de resultados obtidos durante a pesquisa, tanto na fase de

aplicação do questionário quanto na fase de entrevistas, a partir da categoria analítica e dos eixos de análise.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com intuito de compor a base de dados utilizada para a fundamentação deste projeto, através de produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa proposto, utilizou-se, no primeiro momento, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, segmentando a partir do ano de 2020 até 2024 como recorte temporal e a partir do descritor “formação continuada de professores” tal recorte se justifica devido ao interesse de utilizar as mais pesquisas recentes possíveis, excluindo o ano em vigência considerando que alguns trabalhos podem ainda não estar disponíveis devido ao processo de indexação, interferindo no correto processamento de dados e elaboração de material, tal como as tabelas relacionadas. Após a definição do recorte temporal, adicionou-se o descritor “prática pedagógica” levando em conta que se busca estudar acerca das práticas pedagógicas e sua relação com a formação continuada de professores e, posteriormente, adicionou-se o descritor “políticas educacionais”, considerando a relação entre os outros dois descritores citados anteriormente e a influência entre as políticas educacionais e a formação continuada de professores. Após, adicionou-se o descritor “contribuição” levando em conta que se busca estudar quanto as contribuições do processo de formação continuada de professores e o número elevado de trabalhos encontrados sem este descritor.

O resultado, número total de pesquisas encontradas nesta base de dados a partir do primeiro descritor foi de 5.548, após adicionar o segundo descritor, obteve-se um resultado de 2.768 trabalhos e, posteriormente, adicionando o terceiro descritor, obteve-se 339 trabalhos e, por fim, ao adicionar o descritor “contribuição” obteve-se 50 trabalhos. Conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1 Teses e dissertações encontradas na pesquisa inicial base BDTD

BASE	RECORTE TEMPORAL	DESCRIPTOR	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD	2020-2024	formação continuada de professores	5.548
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica	2.768
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica + políticas educacionais	339
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica + políticas educacionais + contribuição	50

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Devido ao número elevado de trabalhos, utilizaram-se outros critérios de seleção a partir de outros filtros de pesquisa, descartaram-se áreas do conhecimento que não dialogavam e/ou possuía pouca relevância e correlação com o tema apresentado neste projeto, ou ainda com os objetivos visados. Dentre estes, houve leitura e uma avaliação a fim de verificar a correlação entre cada trabalho com o tema proposto, tendo em vista que grande parte dos trabalhos aborda temas de disciplinas específicas quanto à docência que podem ser usados para a formação continuada de professores em áreas específicas, isto é, não abordam, de forma central a formação continuada de professores e suas contribuições como objeto de estudo. Como exemplo podemos citar trabalhos das áreas da matemática, história, física etc. Que não estudam a formação continuada de professores, mas possuem tal descritor em seu corpo de texto pois podem ser utilizados para a formação continuada de professores destas áreas especificamente. Houve ainda alguns trabalhos repetidos, e outros de acesso fechado, estes foram descartados.

A partir de tais descritores, obteve-se um total de 5 trabalhos, que passam por uma minuciosa análise. A partir de tal análise, pode-se perceber que alguns dos trabalhos não versam quanto a formação continuada de professores, versam quanto a outras ciências específicas, mas que podem ser utilizadas durante a formação continuada de professores dadas as suas relevâncias e ineditismo para os seus respectivos temas. Neste sentido, foi necessário, após a leitura e avaliação, considerar quais dos trabalhos dispostos seriam de valia para o tema proposto, isto é, aqueles que versam sobre a formação continuada de professores, conforme disposto na tabela 2.

Tabela 2 Teses e dissertações, relação entre título do projeto e palavras-chave

TÍTULO DO PROJETO	PALAVRAS-CHAVE
A avaliação da política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Fortaleza pós-pandemia da Covid-19: implicações na prática pedagógica	Políticas públicas; Formação continuada de professores; Prática pedagógica; Pós-pandemia.
A robótica educacional como ferramenta mediadora em uma formação continuada com professores de ciências à luz da teoria da atividade	Robótica educacional; Formação de professores; Formação continuada; Ensino de ciências; Teoria da atividade.
Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições.	Professor iniciante; Formação continuada; Acompanhamento de professores iniciantes; Período de iniciação profissional; Inserção.
Resgate e (re)significado da formação continuada de professores: um desafio constante	Escolas públicas municipais; Ensino público municipal; Ensino fundamental I; Práticas pedagógicas; Formação continuada; Professores iniciantes; Ações formativas; Necessidades formativas; Aprendizado docente; Metodologias ativas.
O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo	Coordenação pedagógica; Formação continuada de professores; Desenvolvimento profissional docente; Observação de aulas; Feedback.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Após meticulosa leitura e posterior avaliação, obtiveram-se 5 trabalhos que dialogam e contribuem com o tema proposto, que se destacam pelos objetivos, desenvolvimento e resultados. A tabela 3, a seguir, demonstra com mais clareza através dos objetivos e dos resultados o porquê se articulam com este projeto em si, além de destacar outras informações fundamentais de cada um deles.

Tabela 3 Trabalhos selecionados a partir da base de dados BDTD

N.	TÍTULO	ANO	AUTORES	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVOS	RESULTADOS
1	A avaliação da política de formação continuada de professores da rede pública municipal de Fortaleza pós-pandemia da Covid-19: implicações na prática pedagógica	2024	<u>Sousa,</u> <u>Rosimeyre</u> <u>Rodrigues de</u>	Políticas públicas; Formação continuada de professores; Prática pedagógica; Pós-pandemia.	“Avaliar a política da Formação Continuada de professores do Município de Fortaleza pós-pandemia da COVID-19 na prática de sala de aula a partir do olhar de formadores e professores”	“Os resultados destacaram a importância da formação continuada na transformação pedagógica, mas ressaltaram a necessidade de alinhar as estratégias às demandas reais dos professores e estudantes, que hoje, nos pós pandemia são outras; inserção das tecnologias, metodologias ativas e aspectos socioemocionais.”
Fonte: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8558						
2	A robótica educacional como ferramenta mediadora em uma formação continuada com professores de ciências à luz da teoria da atividade	2021	SILVA, Viviane Barbosa da	Robótica educacional; Formação de professores; Formação continuada; Ensino de ciências; Teoria da atividade.	Analisar as possíveis contribuições do uso da robótica educacional em uma formação continuada de professores de ciências, quando trabalhado o conteúdo do corpo humano por meio de um sistema de atividade.	Foi identificado que a atividade de utilizar robótica educacional no ensino do corpo humano é um processo bastante promissor, apesar de suas dificuldades de utilização e manutenção, contudo, a formação continuada de professores com o uso da robótica durante a formação continuidade de professores se mostrou promissora.
Fonte: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9430#preview-link0						
3	Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições.	2021	Castro, Aline Aparecida de	Professor iniciante; Formação continuada; Acompanhamento de professores iniciantes; Período de iniciação	Identificar as iniciativas voltadas à formação continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para professores iniciantes; verificar quais elementos da formação	“Percebe-se que a formação continuada da SME possui um potencial para contribuir ainda mais com o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, de forma que as

				profissional; Inserção.	continuada de professores desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR favorecem a prática pedagógica do professor iniciante.	melhorias repercutam positivamente no processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que os momentos de formação são uma necessidade do professor iniciante para enfrentar os dilemas presentes nos primeiros anos de docência. Dessa forma, concluímos que se a formação fosse destinada especificamente a esses docentes seus resultados poderiam ser ainda mais relevantes. As entrevistas revelam justamente que os participantes gostariam que as formações fossem voltadas às necessidades que eles apresentam, contribuindo para a minimização do impacto do desafio de aprender a ensinar.”
--	--	--	--	----------------------------	--	---

Fonte:
<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3572>

4	Resgate e (re)significado da formação continuada de professores: um desafio constante	2024	Scaravelli, Maristela Ridrigues	Escolas públicas municipais; Ensino público municipal; Ensino fundamental I; Práticas pedagógicas; Formação continuada; Professores iniciantes; Ações formativas; Necessidades formativas; Aprendizado docente; Metodologias ativas.	“investigar, sob a ótica do professor iniciante, as suas necessidades formativas no exercício profissional da docência e o que a escola oferece em suas ações de formação continuada”	“fica evidenciado a formação continuada como a base para o crescimento profissional. É por meio do envolvimento com pesquisa, estudos, busca interminável que o educador assim como todos os colaboradores escolares podem auxiliar no desenvolvimento integral da Unidade Escolar, desde os estudantes, estendendo à comunidade.”
---	---	------	------------------------------------	---	---	--

Fonte:
<https://dspace.mackenzie.br/items/5bd00362-bb76-4e71-81ed-7a9970ae82fc>

5	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos	2023	Tamassia, Silvana Aparecida	Coordenação pedagógica; Formação continuada de professores;	“Analisar as possibilidades de observação de aula e feedback como estratégias formativas, entendendo	“Os resultados obtidos mostraram que a prática de observação de aulas e posterior feedback não
---	--	------	--------------------------------	--	--	--

	professores por meio da observação de aula e feedback formativo		Santana	Desenvolvimento profissional docente; Observação de aulas; Feedback.	quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para esse modo de acompanhamento dos professores em sala de aula no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.”	deve ser algo isolado, de uma só escola ou coordenador, mas têm maior alcance de continuidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo. O principal benefício apontado pelos participantes foi a formação e o desenvolvimento profissional proporcionados por meio das reflexões trazidas no momento do feedback, ampliando a qualidade do trabalho desenvolvido e favorecendo maior aprendizado aos alunos.”
--	---	--	---------	--	--	--

Fonte:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39731>

Fonte: Elaborada pelo autor (junho, 2025).

Conforme exposto, pode-se perceber que todos os trabalhos selecionados abordam o tema proposto, analisando a formação continuada de professores em diferentes cenários e com diferentes perspectivas, mas que, possuem a formação continuada, sua relevância, implicação e sua utilização como fatores centrais dentre o desenvolvimento de cada trabalho, dialogando com o tema que será estudado neste presente trabalho.

Ainda com o intuito de compor a base de dados utilizada para a fundamentação deste projeto utilizou-se, além da BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com a delimitação temporal de 2020 até 2024, utilizando-se dos mesmos descritores, professores”, obteve-se inicialmente 2.524 trabalhos, utilizando os demais descritores, “prática pedagógica”, “políticas educacionais” e “contribuições”, obtivemos ao final um total de XX Posteriormente, adicionado o segundo descritor, obteve-se um total de 98 trabalhos entre teses e dissertações, conforme destaca a tabela 4.

Tabela 4 Teses e dissertações encontradas na pesquisa inicial base CAPES

BASE	RECORTE TEMPORAL	DESCRIPTOR	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	2020-2024	formação continuada de professores	5.473
Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica	2.047
Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica + políticas educacionais	207
Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES	2020-2024	formação continuada de professores + prática pedagógica + políticas educacionais + contribuições	35

Fonte: Elaborada pelo autor (junho, 2025).

Devido ao número elevado de trabalhos, foram utilizados outros critérios de seleção, descartando trabalhos que não dialogam com o tema proposto neste projeto, ou ainda que dialogam de forma indireta, isto é, trabalhos que não buscam analisar a formação continuada de professores de maneira central, mesmo possuindo em seu bojo a formação continuada de professores como palavra-chave.

Isso ocorre porque muitos dos trabalhos avaliam outros instrumentos e como tais instrumentos implicam na formação de docentes, seja ela continuada ou inicial, a exemplo, pode-se citar o significativo número de trabalhos que possuem como objetivo verificar como as novas tecnologias, como internet, inteligências artificiais e redes sociais podem implicar nas formações docentes, iniciais ou continuadas. Salienta-se que o objetivo deste presente

trabalho é analisar como a formação continuada de professores exerce contribuições em uma determinada rede de ensino, e não de compreender como outros fatores influenciam na formação continuada de professores nesta determinada rede de ensino.

Outro fator de bastante notoriedade são os trabalhos de áreas específicas da docência, como matemática, história, biologia etc., cujo objetivo do trabalho não foi a formação continuada de professores, e sim sua “pequena área” específica, contudo, cita a formação continuada de professores considerando que as novas descobertas dos trabalhos apresentados podem ser utilizadas para a formação continuada de professores daquela mesma área.

A partir da leitura e de uma meticulosa avaliação, descartando os trabalhos que não dialogam com o tema proposto, houve a seleção de um total de 6 trabalhos, contudo, 5 deles já foram selecionados e discriminados conforme a tabela 5, isto é, todos os trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD também foram encontrados no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 5 Comparativo de trabalhos duplamente encontrados e selecionados em ambas as bases de dados

TÍTULO	REGISTRO ENCONTRADO NA BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD	REGISTRO ENCONTRADO NO CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES DA CAPES
As percepções de professores de ciências de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul sobre as contribuições dos seminários de formação continuada para suas práticas pedagógicas	Sim	Sim
A robótica educacional como ferramenta mediadora em uma formação continuada com professores de ciências à luz da teoria da atividade	Sim	Sim
Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições.	Sim	Sim
Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento	Sim	Sim
Profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná	Sim	Sim

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo	Não	Sim
--	-----	-----

Fonte: Elaborada pelo autor (junho, 2024).

Diferentes resultados são obtidos em diferentes bases de dados mesmo utilizando os mesmos descritores e o período temporal, isso ocorre pois os critérios específicos utilizados por cada uma das bases de dados não é necessariamente o mesmo, os critérios incluem acessos, parcerias, atualizações, formatos indexatórios, idiomas, regiões entre outros. Também é comum que o mesmo trabalho esteja disponível em múltiplas bases de dados. Atualmente a maior base de dados do Brasil é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT, que atingiu, em 04 de fevereiro de 2025, o número de um milhão de registros consolidados. Trata-se de uma iniciativa global para disseminar e tornar acessíveis teses e dissertações.

Em geral, o objetivo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT é que todos os trabalhos de teses e dissertações do Brasil sejam disponibilizados em sua base, contudo, devido aos critérios específicos para a disponibilização do trabalho nesta base, torna-se imprescindível que a pesquisa ocorra também em outras bases de dados, garantindo assim que os trabalhos selecionados sejam atuais, diversos e relevantes, garantindo que este projeto em questão se torne mais rico e de melhor qualidade.

Houve análise dos títulos encontrados, conforme demonstra a tabela a seguir, os trabalhos em questão articulam-se e dialogam diretamente com o presente projeto, pois versam especificamente sobre a formação continuada de professores, mesmo que em diferentes contextos.

Tabela 6 Trabalho selecionado a partir da base de dados CAPES

N.	TÍTULO	ANO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	RESULTADOS
1	Formação continuada de professores do município de Ipumirim: Perspectiva humana e emancipatória	2023	Farina, Ione	Formação continuada de professores. Formação humana, emancipatória e de qualificação. Os vazios da formação continuada. Modelos de formação continuada.	“Investigar o processo histórico de formação continuada e as políticas que ampararam esse processo no município de Ipumirim. Os objetivos específicos buscam mapear os encontros de formação continuada dos professores do município de Ipumirim entre os anos 2017 e 2020, buscando compreender o objetivo dessas formações, bem como analisar as limitações e contribuições pedagógicas das políticas de formação continuada de professores do município mencionado”	“revelou-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, permitindo-lhes atualizar seus conhecimentos, aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas e adaptar-se às constantes mudanças que ocorreram no campo educacional.” “Iniciativas como esta do município de Ipumirim são fundamentais para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos professores.”

Fonte:

<https://biblio.unoesc.edu.br/vinculo/publico/937591/seq/1/%20V%C3%ADnculo%20no%20banco>

Fonte: Elaborada pelo autor (junho, 2024).

Conforme exposto na tabela 6, pode-se perceber que o trabalho analisado dialoga diretamente com o tema proposto, analisando diretamente a formação continuada de professores, suas implicações, histórico e relevância, além de outras considerações significativas mais bem exploradas no cruzamento dos dados advindos destes trabalhos com a análise de dados advindos da pesquisa empírica.

O estado do conhecimento busca localizar, reunir e posteriormente organizar dissertações de maneira sistemática, a fim de identificar referências teóricas atualizadas sobre a formação continuada de professores e suas eventuais contribuições à prática pedagógica. Neste sentido, o estado do conhecimento desta pesquisa, que vai além do simples mapeamento de produções acadêmicas existentes, vindo ao encontro de Vasconcellos, Souza e Silva (2020, p.3):

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Conforme a citação de Vasconcellos, Souza e Silva (2020) o intuito do Estado do Conhecimento é de “rever caminhos percorridos” possibilitando assim que novas pesquisas possam utilizar de trabalhos já escritos antes a fim de “favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento”, permitindo a compreensão de avanços em cada área, as lacunas a serem preenchidas e os desafios enfrentados, evidenciando assim que não trata-se apenas de uma catalogação ou explicação dos trabalhos encontrados, mas da utilização destes para o desenvolvimento de todo um trabalho em seu cerne.

2.1 TRABALHOS SELECIONADOS E A CORRELAÇÃO COM A PESQUISA

Os trabalhos analisados neste estado do conhecimento apresentam convergências significativas, em caráter teórico, metodológico e empírico com a presente pesquisa, ao tomarem a formação continuada de professores como eixo central de análise e ao buscarem compreender suas contribuições efetivas para a prática pedagógica, a partir da escuta dos sujeitos envolvidos e da consideração dos contextos institucionais em que essas formações

são desenvolvidas. Essas investigações evidenciam a formação continuada como um processo estratégico para o desenvolvimento profissional docente, destacando sua relevância quando articulada às demandas reais da escola, às experiências dos docentes e às políticas educacionais que a sustentam.

Os estudos apontam que as contribuições mais significativas da formação continuada de professores ocorrem quando estas superam modelos pontuais e prescritivos, assumindo uma perspectiva mais reflexiva, contextualizada e colaborativa, capaz de dialogar com o cotidiano da sala de aula. As pesquisas analisadas ressaltam ganhos relacionados à ampliação de repertórios metodológicos, à resignificação das práticas pedagógicas, à troca de experiências entre pares e ao fortalecimento da identidade profissional docente. Ao mesmo tempo, evidenciam limites recorrentes, como a fragmentação das ações formativas, a pouca participação dos docentes na definição dos temas, a insuficiência do tempo destinado às formações e a distância entre os conteúdos trabalhados e as necessidades concretas do trabalho pedagógico.

Outro aspecto recorrente nos trabalhos refere-se à importância de considerar as especificidades dos sujeitos e dos contextos locais. Tais pesquisas reforçam que a efetividade da formação continuada está diretamente relacionada à sua capacidade de se constituir como política pública articulada, contínua e sensível às realidades institucionais e socioculturais em que os docentes estão inseridos.

Nesse sentido, a presente pesquisa dialoga diretamente com os estudos analisados ao investigar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica na rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC), a partir da ótica dos docentes.

Partindo para a análise dos seis estudos selecionados, fica evidente um panorama amplo sobre a formação continuada de professores, especialmente em contextos de redes públicas e programas formativos diversos. Em termos gerais, os resultados convergem para a compreensão de que a formação continuada de professores é reconhecida como um fator essencial para o desenvolvimento profissional, contribuindo diretamente na prática pedagógica e na qualidade do ensino. No entanto, essas pesquisas também revelam limitações estruturais e lacunas no processo de implementação dessas políticas de formação.

Os estudos indicam que, embora a formação continuada seja amplamente abordada, ela ainda se apresenta de maneira fragmentada e, muitas vezes, desarticulada das necessidades reais dos docentes. Observa-se uma predominância de políticas formativas que abordam as necessidades do docente de forma pontual e não contínua, o que limita as contribuições a

longo prazo. O foco de muitos programas é centrado na capacitação técnica e teórica, mas com pouca consideração pelas condições reais de trabalho dos docentes, especialmente no que tange a suporte contínuo e reflexão prática sobre a sala de aula.

No estudo de Castro (2021), a formação continuada aparece como um dispositivo relevante para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos docentes desde o início de carreira, sobretudo quando se aproxima das demandas concretas da sala de aula. A análise dos dados empíricos apresenta que as contribuições mais significativas das formações ocorreram quando estas privilegiaram metodologias de ensino e práticas pedagógicas, exemplos práticos e espaços de troca entre pares. Conforme destaca a autora, a partir das falas dos participantes.

“Os momentos formativos em que os professores iniciantes participam e em que são trabalhados temas relacionados à prática em sala de aula, à metodologia de ensino, contribuem concretamente com esses professores. [...] Ao participarem das formações desencadeadas pela SME, os professores indicam que conseguem perceber novas maneiras de ensinar, novas metodologias e ideias para agregar à sua própria prática pedagógica, auxiliando seu aprendizado e favorecendo o aprendizado de seus alunos” (Castro, 2021, p. 94–95)

Entretanto, a própria pesquisa evidencia limites estruturais importantes, ao apontar que as formações não são, em sua maioria, pensadas especificamente para docentes iniciantes, o que fragiliza seu potencial formativo. A autora é categórica ao afirmar que “se a formação fosse destinada especificamente a esses docentes seus resultados poderiam ser ainda mais relevantes” (Castro, 2021, p. 99). Esse achado dialoga diretamente com a presente pesquisa ao reforçar a necessidade de políticas de formação continuada contextualizadas, que considerem o momento profissional do docente e o contexto local de atuação, aspecto que se constitui como uma lacuna ainda recorrente nas redes municipais.

A pesquisa de Castro (2021) sobre os professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa destaca ainda a importância das ações formativas para minimizar dúvidas e inseguranças dos docentes no início de sua carreira. No entanto, a pesquisa também aponta para a necessidade de uma maior personalização das formações, que atendam às especificidades dos docentes em sua fase de iniciação. Similarmente, a análise de Tamassia, (2023) sobre a observação de aula e feedback formativo, que revela a importância do papel do coordenador pedagógico como mediador, mas também expõe a dificuldade de implementar essas práticas de forma ampla nas escolas, especialmente em contextos de falta de apoio institucional.

Por outro lado, a pesquisa de Silva (2021), que explora o uso da robótica educacional como ferramenta formativa, oferece uma perspectiva inovadora sobre como as tecnologias podem ser integradas ao processo de formação continuada, com foco no desenvolvimento de habilidades empáticas e analíticas dos docentes. A pesquisa revela tanto as dificuldades no processo de implementação dessas tecnologias, como também aponta para seu grande potencial de inovação na prática pedagógica. Contudo, as limitações financeiras e estruturais das escolas públicas ainda são apontadas como obstáculos significativos à sua adoção em larga escala.

Por fim, a dissertação de Farina (2023) sobre a formação continuada na cidade de Ipumirim (SC), com ênfase em uma perspectiva humana e emancipatória, traz uma análise crítica das políticas de formação no município. Ao examinar as ações formativas desenvolvidas no município de Ipumirim, a autora aponta que as contribuições pedagógicas estão fortemente relacionadas à construção coletiva da proposta curricular e à valorização das experiências docentes. Nesse sentido, destaca que:

“As contribuições pedagógicas das políticas de formação continuada podem ser percebidas na melhoria da qualidade do ensino, na valorização profissional, na troca de experiências e na visão humana e emancipatória dada à proposta curricular, o que demonstra a preocupação do município em fazer mudanças nos modelos de formações continuadas baseados nas experiências coletivas, partindo da realidade da escola” (Farina, 2023, p. 106).

Todavia, a pesquisa também evidencia limites importantes, como a fragmentação do tempo destinado às formações e a pouca participação dos docentes na definição dos temas, o que compromete a efetividade do processo formativo. Ao apontar esses “vazios da formação continuada”, Farina (2023) reforça a necessidade de que as ações formativas estejam mais articuladas ao chão da escola e às necessidades reais dos docentes. É justamente nesse ponto que o presente estudo se diferencia e avança, ao buscar compreender não apenas a existência das formações, mas seus impactos na prática pedagógica e na constituição profissional dos docentes, a partir da escuta dos sujeitos e do contexto específico da rede municipal investigada.

Apesar das contribuições valiosas de todos os estudos, é possível identificar que há algumas lacunas ainda não suficientemente abordadas no campo da formação continuada de docentes. Uma das limitações é a falta de articulação entre a formação e as práticas cotidianas dos docentes, o que gera uma desconexão entre o que é ensinado nos cursos de formação e o que realmente acontece na sala de aula. Outro ponto crítico é a fragmentação da formação,

que muitas vezes não leva em consideração a individualidade dos docentes, especialmente no caso dos iniciantes, que enfrentam desafios próprios de adaptação e desenvolvimento profissional.

A presente pesquisa, ao analisar as contribuições da formação continuada à prática pedagógica no contexto da rede municipal de Cerro Negro (SC), visa atender essas lacunas ao adotar uma abordagem mais integrada e contextualizada, ouvindo diretamente os docentes sobre suas necessidades formativas e a repercussão das ações formativas no seu cotidiano docente. Além disso, ao explorar a relação entre formação continuada e políticas educacionais, esta pesquisa busca não apenas compreender os efeitos da formação sobre os docentes, mas também apontar caminhos para uma formação mais coerente e eficaz, que realmente fortaleça a prática pedagógica e contribua para a qualidade da escola pública.

Com este intuito, após a seleção dos textos conforme demonstrado na tabela 3 e na tabela 6, conforme critérios e descritores previamente definidos, tornou-se possível categorizar também os autores referenciados, contabilizando-os a fim de identificá-los para aprofundar a compreensão sobre o tema. Como autor mais citado, destacou-se Francisco Imbernón, com um total de 35 citações. Além deste, outros autores foram repetidamente citados, conforme demonstra a tabela 7. Salienta-se que a tabela seguir mencionará autores referenciados 10 vezes ou mais, pois o intuito é demonstrar os autores mais referenciados, apenas.

Tabela 7 Autores mais referenciados nos trabalhos sistematizados

Nome dos autores mais referenciados	Quantidade de vezes que foram referenciados
Francisco Imbernón	35
António Nóvoa	31
Maurice Tardif	19
Bernadete Angelina Gatti	17
Paulo Freire	15
Laurence Bardin	12
José Carlos Libâneo	12
Dermeval Saviani	10
Marli Eliza Dalmazo André	10

Fonte: Elaborado pelo autor (dezembro, 2025).

Conforme demonstrado na Tabela 7 Autores mais referenciados nos trabalhos sistematizados, além de Francisco Imbernón que foi referenciado 35 vezes, também ganharam destaque os autores António Nóvoa com 31 referências, Maurice Tardif referenciado 19 vezes, Bernardete Angelina Gatti referenciada 17 vezes, Paulo Freire referenciado 15 vezes,

Laurence Bardin e José Carlos Libâneo, ambos referenciados 12 vezes, e Dermeval Saviani e Marli Eliza Dalmazo André, ambos referenciados 10 vezes.

A partir desta perspectiva, os autores citados corroboram a presente pesquisa autoral que se diferencia dos trabalhos encontrados pois aborda a região do planalto catarinense, especificamente na cidade de Cerro Negro (SC), abordando a formação continuada de professores e a relevância desta formação para sua prática pedagógica, considerando a ótica dos docentes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, a fim de compreender de forma mais ampla e consistente as contribuições educacionais para a prática pedagógica decorrentes da formação continuada de professores ofertada pelo município de Cerro Negro (SC) observadas pelos docentes. Optou-se ainda por sondar os índices desejáveis em dois formatos, através de um questionário de múltipla escolha, no primeiro momento e, em seguida, de uma entrevista semiestruturada. Bauer e Gaskell (2002) esclarecem quanto à empregabilidade das pesquisas qualitativas e quantitativas, citando que a utilização de cada metodologia dar-se-á a partir da forma em que o pesquisador gostaria de analisar seu objeto de estudo.

Com o intuito de compreender de forma mais ampla como a formação continuada é útil, como é recebida e como auxilia na prática pedagógica de todos os docentes do município, optou-se por aplicar um questionário de múltipla escolha a todos os docentes atuantes na rede municipal de ensino, conforme “apêndice A”, tendo em vista que todos os profissionais da rede de educação de Cerro Negro (SC) recebem a mesma formação, independente do nível de atuação e, respeitando é claro os princípios éticos através da decisão individual de cada docente em participar ou não da pesquisa. Dessa forma, foi possível compreender com mais clareza e amplitude a percepção quanto a formação continuada em questão.

Para dar continuidade à pesquisa e aprofundar a compreensão sobre como a formação continuada auxilia a prática pedagógica, foram selecionados os profissionais com mais tempo de serviço no município de Cerro Negro (SC). Essa seleção ocorreu a partir das respostas coletadas no questionário, considerando exclusivamente docentes da rede municipal, tendo em vista que este constitui o objeto da pesquisa. Para tais docentes, houve uma entrevista semiestruturada conforme apêndice B, a fim de coletar dados, em caráter científico, como ele, através de sua percepção e experiência, percebe a formação continuada. Além disso, através das perguntas de tal questionário, foi possível avaliar a influência, a relevância, a qualidade e como o próprio docente pode aproveitar a formação que lhe foi fornecida. Vieira e Zouain (2005) ressaltam a importância fundamental da pesquisa qualitativa que ocorre através dos depoimentos e dos discursos transmitidos pelos entrevistados.

Obtendo clareza quanto aos objetivos do presente trabalho e do local de estudo, define-se a seguir quanto a amostra. Composto os pressupostos metodológicos faz-se necessário a definição dos critérios para a seleção amostral, a fim de atingir os objetivos em questão, conforme esclarece Gil, (2002).

Para aplicação do questionário de múltipla escolha, a amostra foi composta por todos os docentes atuantes no cargo de docência direta na rede municipal de educação do município de Cerro Negro (SC), excluindo quaisquer graduados em bacharelado que atuam em funções diferentes à docência, como cargos de diretoria, coordenação ou afins, e excluindo ainda auxiliares pedagógicos, auxiliares de creche e similares. A fim de garantir a fidedignidade, o questionário foi oferecido a 100% dos docentes da rede municipal de educação de Cerro Negro (SC), a oferta do questionário ocorreu através de questionário impresso, considerando o contraste de idade entre os membros da amostra e a possível dificuldade na adaptabilidade tecnológica de alguns entrevistados, possibilitando assim um maior aproveitamento da amostra e mitigando possíveis vieses. O convite foi estendido a todo esse grupo, contudo, ofertando-lhes a possibilidade de não responderem caso não desejem, a fim de evitar respostas vãs, rápidas demais, sem fazer a leitura coerente do questionário e ainda evitando respostas desonestas.

A partir dos critérios avaliados, foi possível compreender as vivências profissionais de cada docente naquele município, tornando possível uma avaliação a fim de segmentar e definir a amostra do segundo grupo, ao qual foi ofertada a entrevista. A entrevista em questão foi ofertada apenas aos docentes com maior tempo de atuação naquele município, pois visa compreender como ele percebe a formação continuada recebida no decorrer dos anos de atuação profissional, isto é, segmentou-se este grupo amostral menor que possui maior experiência no quesito avaliado, pois foi submetido a um número maior de horas de formação continuada de professores tendo em vista que é professor naquele município por um período significativamente maior. O tempo de corte, isto é, a partir de quantos anos de vivência profissional naquele município ocorreram as entrevistas foi definido após a aplicação do questionário, definido em, no mínimo, 10 anos de atuação exclusiva no município de Cerro Negro (SC), pois a partir do questionário tornou-se visível qual a disparidade entre docentes mais antigos e mais recentes.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa visa analisar as percepções dos docentes da rede municipal de educação de Cerro Negro - SC quanto às contribuições da formação continuada oferecida naquele município para a prática pedagógica dos docentes.

Para a coleta de dados iniciais, foi elaborado um questionário breve com perguntas, utilizando uma escala crescente de múltipla escolha. Esse instrumento foi escolhido por sua eficiência em coletar informações de muitos participantes. Gil (2002, p. 122) destaca que “o questionário é uma das técnicas mais empregadas em pesquisas sociais, pois permite coletar informações de um grande número de pessoas em um curto espaço de tempo, com relativa economia de recursos tornando viável a organização, sistematização e posterior tratamento analítico dos dados”. Conforme Bardin (2016), os questionários constituem um material empírico relevante, especialmente quando suas respostas podem ser organizadas em categorias analíticas, permitindo a interpretação sistemática dos sentidos atribuídos pelos sujeitos no contexto da pesquisa.

O questionário visa a avaliação de vários aspectos que servirão de ferramenta para aferir quanto as contribuições da formação continuada de professores disponibilizada no município de Cerro Negro – SC, e não apenas a opinião dos docentes quanto a qualidade de tal formação. Isso ocorre pois o intuito principal deste trabalho é de verificar as contribuições efetivas e, em especial, na prática pedagógica docente. Isso significa que o presente objetivo não é avaliar se o docente gosta ou não da formação disponibilizada, mas de perceber se aquela formação é, de fato, útil. À luz destes fatores, o questionário será segmentado em duas seções de aplicação, e em cada seção terá como objetivo avaliar fatores que implica direta ou indiretamente nas contribuições da formação continuada em questão e, por consequência, na qualidade de ensino do local a ser estudado, são eles: a qualidade da formação continuada; a relevância para a prática pedagógica e as contribuições gerais da formação continuada em questão.

Para a coleta de dados qualitativos, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que possuem maior tempo de atuação na rede municipal. Esse método permite uma exploração aprofundada das experiências e percepções dos docentes que foram submetidos a um maior tempo de formação continuada naquele município, como descrito por Minayo (2010, p. 41): “A entrevista é um recurso privilegiado nas abordagens qualitativas porque possibilita ao pesquisador captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências”. As perguntas semiestruturadas visam abordar os temas de avaliação geral da formação continuada de professores, exemplos práticos de como as formações influenciaram as práticas pedagógicas docentes e a sugestões para aprimorar a formação continuada fornecida.

A análise dos dados qualitativos que foram obtidos através das entrevistas foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse método organiza-se fundamentalmente em três etapas: a pré-análise, que consistiu na leitura dos materiais coletados e na organização dos dados obtidos; a exploração do material, realizada a partir da codificação e da categorização das falas dos participantes conforme os eixos de análise; e o tratamento dos resultados e interpretação e compreensões, etapa em que se buscou compreender os sentidos presentes nos discursos dos docentes, correlacionando-os ao referencial teórico da pesquisa. Essa abordagem permitiu a identificação das categorias analíticas definidas.

A escolha desse instrumento também foi fundamentada por Ludke e André (2013), que afirmam que "A entrevista é uma técnica insubstituível para obter informações detalhadas sobre as experiências, opiniões e atitudes dos sujeitos envolvidos na pesquisa". Cabe ainda salientar que as questões foram desenvolvidas considerando as afirmações de Gil (2002, p. 132) que destaca: "as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação".

Ressalta-se que a pesquisa irá seguir todos os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo o anonimato e a liberdade para a desistência a qualquer momento. Fica, ainda, em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) assim como roteiro das entrevistas e questionário.

Após a coleta dos dados, as respostas foram organizadas e tabuladas conforme as o questionário e entrevista, permitindo a visualização dos resultados em gráficos e quadros analíticos. As entrevistas foram transcritas integralmente, buscando preservar a fidelidade das falas dos participantes. Posteriormente, os dados foram organizados a partir de leituras sucessivas, permitindo a identificação de unidades de sentido e a definição de categorias analíticas iniciais. Esse processo possibilitou a sistematização dos dados empíricos, organizando-os conforme os eixos de análise definidos para a pesquisa e preparando o material para a análise de conteúdo conforme Bardin (2016).

3.2 CARACTERIZANDO LOCAL DA PESQUISA

Cerro Negro, município do estado de Santa Catarina, possui 3.254 habitantes (fonte: IBGE/Censo/2017). Componente da Associação dos Municípios da Região Serrana - AMURES. É localizado a uma latitude 27°47'43" sul e a uma longitude 50°52'33" oeste, com altitude de 996 metros do nível do mar. Foi emancipado em 26 de setembro de 1991, com uma área de 417,335 km² (fonte: IBGE/2016), possui o PIB de R\$ 67.342,69 (em R\$1000) (fonte: IBGE/2015) e IDH de 0,621 (PNUD/2000), faz divisa com os municípios de Anita Garibaldi – SC, Campo Belo do Sul – SC, Abdon Batista – SC, São José do Cerrito – SC e Esmeralda – RS.

Imagem 1 - Mapa de Santa Catarina com destaque para o município de Cerro Negro



Fonte: Wikipédia (abril, 2025).

Conforme os dados disponibilizados pela Federação de Consórcios, Associações de Municípios Catarinenses - FECAM o Índice de Desenvolvimento Sustentável para Municípios – IDSMM municipal é de 0,521. (2020). O IDSMM é um índice que mensura vários aspectos municipais, tais como educação, saúde, cultura, habitação, economia, meio ambiente, finanças públicas, gestão pública e participação social. Os critérios são avaliados com índices de 0,000 a 1,000, organizando-se do seguinte modo: Baixo de 0,000 a 0,499; médio baixo de 0,500 a 0,624; médio de 0,625 a 0,749; médio alto 0,750 a 0,874; alto de 0,875 a 1,000.

O município de Cerro Negro – SC possui um índice de 0,597 no campo “Educação”, resultado considerado médio “baixo”. Nos critérios educacionais são avaliados acesso e permanência escolar – mensurado pelos índices de abandono escolar, índices de atendimento escolar e distorção idade-série; desempenho escolar – mensurado pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); infraestrutura escolar – mensurado pela média de discentes por turma e pelas unidades escolares com estrutura mínima adequada; e qualidade de ensino – mensurado pelo número de docentes com curso superior, pela atuação do conselho municipal de educação e pelo índice de analfabetismo.

Há uma correlação entre cultura e educação, a relação entre ambas é intrínseca e inerente e pôde ser percebida desde muitos séculos, sendo observável em distintas sociedades, nações e organizações sociais. “Conclui-se que a cultura é o elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem [...]”. (Silva, 2016)

A partir da percepção da importância da cultura na educação podemos analisar os índices relacionados ao contexto geral do município de Cerro Negro (SC) e mais especificamente quanto aos fatores que influenciam na educação, deparamo-nos com o IDSM relacionado à cultura. Tal índice é mensurado através de uma série de aspectos correlatos, sendo eles a estrutura para gestão para promoção da cultura, infraestrutura cultural, iniciativas culturais da sociedade e recursos na cultura.

[...]. É fundamental que todos possam, tanto se apropriarem dos saberes científicos fundamentais, quanto aprenderem com todo seu histórico, seja nos livros, nos teatros, com as linguagens e as artes, seja no cinema, na música, na dança, considerando que a experiência nestes casos integra a formação cultural humanista imprescindíveis para o enfrentamento dos desafios mais potenciais da vida atual. (Kramer, 1998, p.22)

Considerando as vivências pessoais e o quanto cada sujeito aprende a partir deste construto de cultura, seja em forma individual ou coletiva, compreendemos como e o quanto o contato cada vez maior com os aspectos culturais podem otimizar os ganhos educacionais.

Os índices culturais medidos no município de Cerro Negro – SC computam um IDSM de 0,285, confirmando que o acesso à cultura é baixo, pois apesar de possuir um fundo municipal de cultura exclusivo, apresenta-se IDSM de 0,00 quanto aos índices de adesão ao sistema nacional de cultura, ao conselho de política cultural, a legislação de proteção ao patrimônio cultural ou imaterial e ao plano municipal de cultura impactando tanto a rede municipal de educação como todo o sistema educacional daquela realidade, além de toda

sociedade local, isto é, o processo de educação permeia todas as áreas de uma sociedade em desenvolvimento.

Tabela 8 Índice de desenvolvimento sustentável sociocultural do município de Cerro Negro (SC) e seus municípios fronteiriços

MUNICÍPIOS	EDUCAÇÃO	SAÚDE	CULTURA	HABITAÇÃO
Cerro Negro – SC	0,597	0,698	0,285	0,577
Anita Garibaldi – SC	0,775	0,771	0,262	0,872
Campo Belo do Sul – SC	0,558	0,694	0,246	0,851
Abdon Batista – SC	0,699	0,601	0,654	0,808
São José do Cerrito – SC	0,623	0,698	0,327	0,784
Esmeralda – RS	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (abril, 2024).

A partir da tabela 8 pode-se observar a realidade educacional e cultural do município de Cerro Negro (SC) e dos municípios limítrofes, de forma geral, os municípios são próximos quanto a maioria dos índices apurados. Quanto ao município de Esmeralda (RS), não foi possível apurar os índices de desenvolvimento sustentável socioculturais deste município, pois, tratando-se de uma cidade de outro estado, os índices são avaliados com base em critérios diferentes, impossibilitando a avaliação comparativa de uma forma fidedigna.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

Atualmente (2025), o município de Cerro Negro (SC) possui no âmbito municipal um total de 7 escolas, sendo destas 2 escolas urbanas e 5 rurais. Entre as escolas urbanas está o “Centro de Educação Municipal Escolar Infantil (CEMEI) Trem da Alegria” voltado apenas a educação infantil, seus discentes possuem idade entre de 0 a 6 anos, contendo um total de 98 matrículas. A segunda escola urbana chama-se “Núcleo Escolar Municipal Constâncio José da Silva” atende 107 discentes com idades de 6 a 11, trata-se de uma escola fundamental nucleada, que atende a região urbana do município além de toda a região sul onde as escolas foram fechadas em 2015. Já das 5 escolas rurais, 2 delas são voltadas à educação infantil, com turmas a partir de 8 discentes até 17 discentes, e atendem infantes de 0 a 6 anos, são elas: “Creche Honorina Maria da Silva” e “Creche Júlia Varela”. As demais 3 escolas da região rural do município são voltadas a educação de nível fundamental, e possui turmas a partir de 8 discentes com turmas bisseriadas devido ao baixo número de discentes por turma, são elas: “Núcleo Escolar Municipal Orival de Oliveira Branco”, “Núcleo Escolar Municipal João

Rodrigues” e o “Núcleo Escolar Municipal Pedro Alta Cardoso”. O município possui seu quadro 20 docentes na etapa de anos iniciais e 10 docentes nos anos finais. No momento, não possui docentes da etapa ensino médio conforme o censo escolar de 2023, disponibilizado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Atualmente, em seu escopo de docentes, o município de Cerro Negro (SC) possui profissionais efetivos e temporários, de diferentes tempos de atuação, tipos de graduação e níveis de graduação, as informações sobre o tempo de atuação de docentes foram solicitadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro (SC). O objetivo de buscar tais informações diretamente no órgão responsável e não em portais digitais deu-se pelo intuito de obter informações fiéis e mais fidedignas, tendo em vista que, eventualmente, os portais digitais podem estar desatualizados.

Tabela 9 Caracterização dos perfis dos docentes no município de Cerro Negro (SC) durante o ano de 2025

CATEGORIA	VARIÁVEL	NÚMERO DE DOCENTES	%
Tipo de vínculo	Efetivo	22	73,33%
	Temporário	8	26,66%
Tempo de atuação	Menos de 5 anos	12	40,00%
	De 5 a 10 anos	2	6,66%
	Mais de 10 anos	16	53,33%
Área de formação inicial	Pedagogia	18	60,00%
	Letras	2	6,66%
	Educação Física	6	20,00%
	Artes	4	13,33%
Nível de formação	Graduação (apenas)	2	6,66%
	Pós-graduação (especialização)	28	93,33%
	Pós-graduação (mestrado)	0	0%
	Pós-graduação (doutorado)	0	0%

Fonte: Elaborado pelo autor (dezembro, 2025).

O tempo de atuação, conforme demonstrado é bastante acentuado com sua maioria composta por docentes com mais de 10 anos de tempo de atuação, conforme demonstra a tabela 9. O tipo de graduação (área) também se demonstra acentuado, tendo sua moda, isto é, o valor que aparece com maior frequência em um conjunto de dado, a graduação em pedagogia, que apresenta maior dos profissionais. Dentre os docentes, apenas 2 deles possuem apenas graduação, e praticamente todos, isto é, 93,33% deles possui pós-graduação a nível de especialização, não há na rede docentes mestres ou doutores. Quanto ao tipo de vínculo,

73,33% são profissionais efetivos e 26,66% de docentes temporários, contudo, salienta-se que no final do ano de 2025 e começo do ano de 2026 houve um número significativo de convocações de caráter permanente para o quadro docente do município.

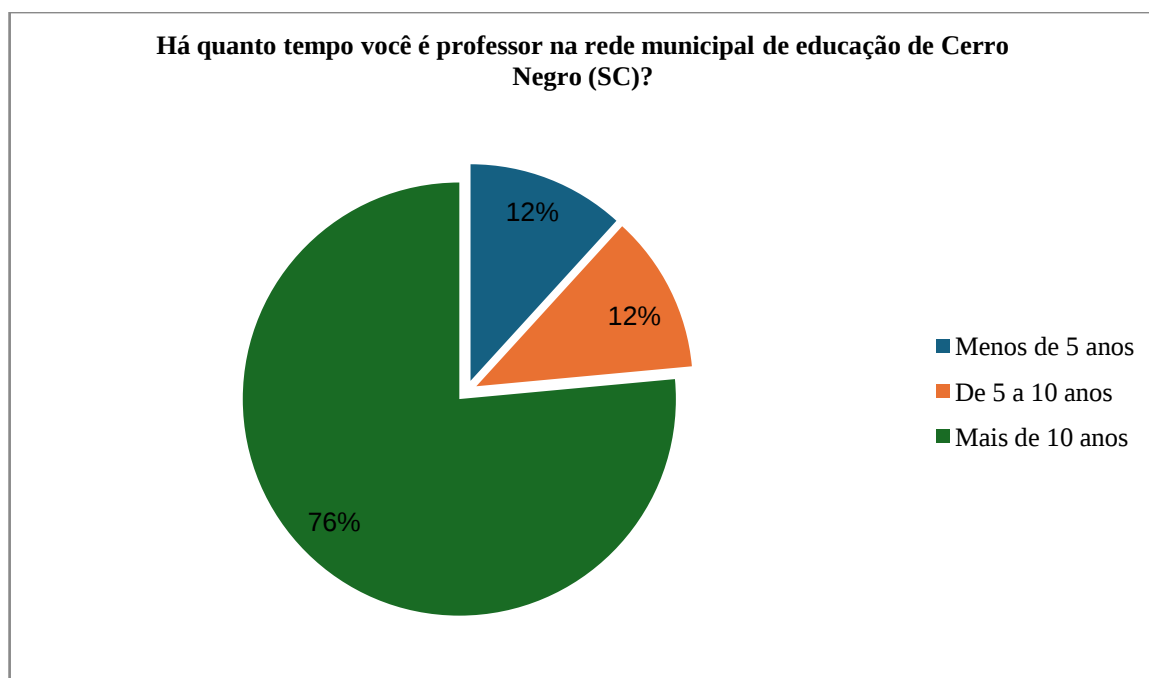
Apresentam-se a seguir os dados do bloco um do questionário, organizados em gráficos, os quais cumprem a função de caracterizar o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa no que se refere ao tempo de atuação na rede municipal e ao tempo de atuação exclusivamente no município. Esses dados constituem elementos fundamentais para a compreensão do percurso profissional dos sujeitos investigados e para a posterior aplicação das entrevistas. Cabe salientar que o tempo de atuação no município se demonstra especialmente significativo dado o objetivo de análise desta dissertação, pois o tempo de atuação no município implica diretamente na quantidade de formação continuada em que foi submetido naquele município, e quanto maior o tempo de atuação no município, maior tende a ser o contato do docente com as políticas formativas locais, seus formatos, temáticas e intencionalidades pedagógicas. Já o tempo de atuação exclusivamente naquele município, além de indicar a quantidade de formação continuada de professores que foi submetido em Cerro Negro (SC), distingue os docentes que participaram e os docentes que não participaram de formação continuada de professores ofertada por outros municípios, ou ainda pela rede estadual ou federal de educação, o que contaminaria a amostra ao tornar possível a não a verificação a certa da formação continuada ofertada em Cerro Negro (SC), e sim a comparação entre duas formações continuadas distintas, além de não atender aos parâmetros estabelecidos no capítulo 3 desta dissertação.

Desse modo, os gráficos não se configuram apenas como instrumentos descritivos, mas como elementos analíticos que subsidiam tanto a compreensão do contexto investigado quanto as decisões metodológicas adotadas no estudo. A partir dessa caracterização inicial, avança-se, nas seções seguintes, para a análise dos dados qualitativos oriundos das entrevistas, que foram transcritas pela IA (Inteligência Artificial) Turbo Scribe disponível em: <<https://turboscribe.ai/>>, respeitando os critérios éticos e sigilosos, para articular o tempo de atuação docente às percepções dos docentes sobre a formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica.

O Gráfico 1 foi elaborado com o objetivo de demonstrar há quanto tempo os docentes atuam na rede municipal de educação de Cerro Negro (SC), considerando sua trajetória docente de modo mais amplo. Esse dado permite identificar o grau de experiência profissional dos participantes e situá-los em relação às políticas e práticas de formação continuada

ofertadas pelo município ao longo do tempo, assim como possibilita mencionar há quantos anos cada docente foi submetido a formação continuada de professores naquele município. O gráfico 1, demonstrado a seguir, explicita o tempo de atuação dos docentes que aceitaram participar da primeira etapa da coleta de dados, isto é, o questionário. Ao todo, 17 docentes aceitaram participar desta parte da pesquisa.

Gráfico 1 Tempo de atuação na rede municipal de Cerro Negro (SC)

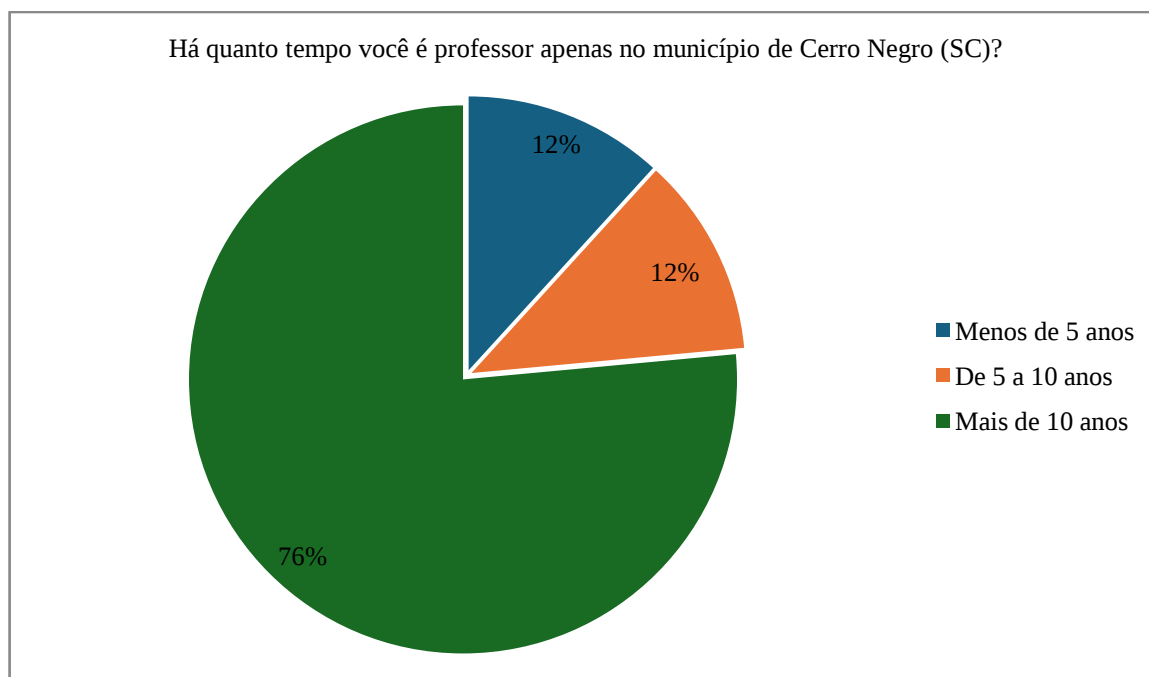


Elaborado pelo autor (dezembro, 2025)

Conforme demonstrado no gráfico 1, dos 17 participantes da pesquisa, 76% deles é docente mais de 10 anos na rede municipal de Cerro Negro (SC), correspondente a 13 dos 17 participantes, uma maioria expressiva. Apenas 12% atuam na rede municipal a menos de 5 anos, e 12% atuam de 5 a 10 anos correspondentes a 2 docentes em cada seção. Este primeiro índice destaca-se ao demonstrar que a grande maioria de docentes é de profissionais experientes e amplo tempo de atuação.

Já o gráfico 2 buscou expressar há quanto tempo os docentes atuam exclusivamente no município de Cerro Negro (SC), permitindo diferenciar aqueles que possuem uma trajetória consolidada apenas na rede municipal, e logo são submetidos apenas a formação continuada de professores apenas daquele município, dos docentes que tiveram experiências profissionais em outros contextos educacionais, sejam eles em outros municípios ou em outras esferas educacionais, como colégios particulares, estaduais e/ou federais.

Gráfico 2 Tempo de atuação exclusivamente na rede municipal de Cerro Negro (SC)



Elaborado pelo autor (dezembro, 2025)

O gráfico 2 demonstra-se extremamente similar ao gráfico 1, tendo os mesmos índices, isto é, 76% dos docentes atuam exclusivamente no município de Cerro Negro (SC) há mais de 10 anos, correspondente a um total de 13 pessoas, 2 respondentes atuam exclusivamente há menos de 5 anos e outros 2 atuam de 5 a 10 anos, um total de 12% em cada seção, conforme demonstrado no gráfico 2.

Ao analisar a similaridade dos gráficos 1 e 2 fica evidente que, dos docentes que aceitaram participar da primeira etapa da pesquisa, todos optaram por atuar exclusivamente no município de Cerro Negro (SC). Este fator pode ter se dado a diversos fatores, entre eles a valorização profissional, o nível salarial, as progressões salariais se comparadas a outros municípios, e à questões geográficas e outros. Do número total da amostra inicial, 30 docentes, 17 deles aceitaram participar da primeira etapa da pesquisa. Dos 17 participantes, apenas 76% deles estão aptos a participar da segunda etapa, conforme critérios estabelecidos no capítulo 3, e demonstrados no gráfico 2, correspondentes a 13 docentes. Houve oferta da fase de entrevista aos 13 docentes que atenderam aos critérios de seleção, e apenas 8 aceitaram, um total de 26,66% de todos os docentes do município.

Para dar continuidade a análise de dados possibilitando a categorização e sistematização das respostas dadas a entrevista semiestruturada, também a fim de manter o

anonimato dos docentes participantes sem deixar de possibilitar a compreensão das respostas dadas aos leitores, as respostas serão destacadas correlacionando-as aos seus oradores por siglas, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 10 Identificação dos participantes da entrevista

Função	Sigla
Professor 1	PR1
Professor 2	PR2
Professor 3	PR3
Professor 4	PR4
Professor 5	PR5
Professor 6	PR6
Professor 7	PR7
Professor 8	PR8

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025).

Dessa forma, os professores são identificados por meio de categorias, garantindo o sigilo e a preservação de suas identidades.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As políticas públicas educacionais no Brasil apresentam instrumentos fundamentais para a organização, iniciativa de execução e metodologias específicas que visam, de forma estratégica, seguir na melhora educacional. Entre tais instrumentos e estratégias encontra-se a formação continuada de professores, que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Saviani (2009), as políticas educacionais são expressões de um projeto de sociedade, pois refletem como o Estado responde às demandas sociais que surgem da educação. No caso da formação docente, essas políticas são articuladas em diferentes esferas governamentais, no âmbito federal em que se concentram as diretrizes gerais que norteiam as ações locais e estaduais. Em esfera estadual encontram-se as leis, pactos e diretrizes estaduais e, em esfera municipal, as diretrizes municipais de educação encontram-se, geralmente, no Plano Municipal de Educação - PME ou ainda através de lei orgânica específica.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores é composta por um processo complexo e contínuo que envolve etapas diferentes do desenvolvimento profissional docente, destacando-se, entre elas, a formação inicial e a formação continuada. Embora distintas em seus objetivos e momentos de ocorrência, ambas se articulam de forma a se complementar, sendo fundamentais para a constituição da identidade profissional e para a qualificação da prática pedagógica.

A formação inicial corresponde ao processo de formação realizado nos cursos de graduação, tendo como finalidade proporcionar os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos necessários para a carreira docente. Trata-se do momento em que o futuro docente tem contato com os conhecimentos científicos da área da educação, com os saberes específicos das disciplinas que irá lecionar, com as bases didáticas que orientam o trabalho pedagógico e, desde então, momentos de reflexão quanto a sua atuação profissional. Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca que a formação inicial deve assegurar ao professor uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e científicos, permitindo-lhe compreender o processo educativo em sua complexidade e desenvolver competências necessárias para o exercício da docência.

Contudo, diversos autores apontam que a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para dar conta das múltiplas demandas da prática docente, pois a realidade escolar apresenta desafios dinâmicos, contextuais e em constante transformação. Conforme

argumenta Tardif (2002), os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam não apenas da formação acadêmica, mas também das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a docência caracteriza-se como uma profissão que exige aprendizagem permanente e contínua, sendo a formação continuada um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada, por sua vez, compreende o conjunto de processos formativos que ocorrem ao longo da carreira docente, com o objetivo de promover a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre a ação educativa. Para Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser entendida como um processo de construção da profissionalidade docente, no qual o docente assume papel ativo em seu próprio desenvolvimento, articulando teoria e prática a partir de sua experiência profissional. Nessa perspectiva, a formação não deve ser compreendida apenas como participação em cursos ou eventos pontuais, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2010) reforça essa compreensão ao afirmar que a formação continuada precisa estar vinculada às necessidades reais dos docentes e ao contexto em que atuam, superando modelos tradicionais centrados apenas na transmissão de conteúdos. Para o autor, a formação continuada torna-se mais significativa quando promove espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e construção colaborativa do conhecimento, contribuindo para o fortalecimento da autonomia docente e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Gatti (2014) também destaca que a formação continuada deve estar articulada às políticas educacionais e às demandas concretas da escola, sendo concebida como parte integrante do desenvolvimento profissional docente. A autora ressalta que programas formativos eficazes são aqueles que consideram o professor como sujeito ativo do processo formativo, valorizando suas experiências e promovendo a articulação entre teoria e prática.

Nesse contexto, torna-se possível compreender que a principal diferença entre a formação inicial e a formação continuada de professores reside quando ocorrem e em suas finalidades específicas. Enquanto a formação inicial busca preparar o futuro docente para o ingresso na profissão, oferecendo as bases teóricas e metodológicas necessárias, a formação continuada visa o aprimoramento permanente desse profissional, permitindo-lhe atualizar seus conhecimentos, ressignificar suas práticas e enfrentar os novos desafios educacionais que emergem ao longo de sua trajetória.

Entretanto, apesar dessas diferenças, é importante destacar que formação inicial e formação continuada não devem ser compreendidas como processos isolados, mas como dimensões interdependentes do desenvolvimento profissional d

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESFERA FEDERAL

Instituída pela Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é considerada um marco legal, pois define tanto a formação inicial quanto a continuada como um direito e um dever do Estado, isto é, um regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal, além de definir diversos fatores para as esferas estaduais e municipais. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a LDB visa assegurar condições adequadas para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, através de estratégias e abordagem que permitam a correlação das demandas da escola com a formação continuada que é proposta. Segundo Libâneo (2012), a formação docente precisa estar alinhada às mudanças nas políticas curriculares e às demandas da sociedade contemporânea, o que reforça a necessidade de programas consistentes e sustentáveis. De 2014 a 2024 o Plano Nacional de Educação (PNE) veio a complementar a LDB de 1996, estabelecendo metas específicas, entre elas a Meta 15, que versa especificamente quanto à formação de todos os profissionais da educação básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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. - (PME, Cerro Negro (SC), 2015, p. 18).

Outra meta que dialoga diretamente com a formação continuada é a meta 16, que visa garantir a formação a nível de pós-graduação e garantir a todos os profissionais, em especial docentes de educação básica, a formação continuada em suas respectivas áreas de atuação.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. - (PME, Cerro Negro (SC), 2015, p. 18).

A fim de atender essa demanda, programas federais têm desempenhado um papel fundamental na efetivação dessas políticas. Como, por exemplo, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que através de parceria com instituições de ensino superior oferece cursos de graduação e formação. Dourado (2011) explica que o Parfor tem sido uma resposta às necessidades de elevar o nível de qualificação docente, em especial nas regiões mais vulneráveis. Além disso, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) fornece capacitações voltadas ao uso pedagógico de materiais didáticos, e o Programa de Apoio à Formação Continuada de Professores na Educação Digital busca desenvolver e utilizar tecnologias durante o processo educacional, como apontam Oliveira e Araújo (2019).

Destaca-se também, no âmbito das políticas nacionais voltadas à valorização e qualificação docente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se constitui como uma estratégia relevante de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores. O PIBID tem como objetivo central aproximar os licenciandos da realidade das escolas públicas de educação básica desde o início de sua formação, promovendo experiências formativas que articulam teoria e prática, ao mesmo tempo em que favorecem processos de formação continuada para os professores supervisores das redes públicas. Nesse sentido, o programa contribui para a constituição de uma cultura formativa colaborativa, na qual a escola se configura como espaço privilegiado de produção de saberes docentes, em consonância com as demandas reais do cotidiano escolar.

No campo normativo, a Resolução CNE/CP nº 4/2018 representa um marco importante ao estabelecer a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Essa resolução reforça a centralidade da prática pedagógica, da articulação entre universidade e escola básica e da formação por competências profissionais, alinhando a formação docente às diretrizes curriculares nacionais e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda que seu foco principal seja a formação inicial, a Resolução nº 4/2018 impacta diretamente a formação continuada, na medida em que redefine o perfil profissional do docente e estabelece referenciais que também orientam os processos de aperfeiçoamento ao longo da carreira.

Complementarmente, a Resolução CNE/CP nº 15/2017 assume papel estratégico ao tratar especificamente da política de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Essa resolução enfatiza que a formação continuada deve ser compreendida

como um processo permanente, contextualizado e articulado às necessidades dos sistemas de ensino e das escolas, superando modelos pontuais e fragmentados de capacitação. Ao destacar a importância do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a Resolução nº 15/2017 dialoga diretamente com os princípios da LDB e com as Metas 15 e 16 do PNE, reafirmando a responsabilidade compartilhada do Estado na garantia de políticas consistentes e sustentáveis de desenvolvimento profissional docente.

Assim, ao considerar programas como o PIBID e os marcos normativos estabelecidos pelas Resoluções nº 4/2018 e nº 15/2017, observa-se um esforço de integração entre formação inicial e continuada, políticas curriculares e práticas pedagógicas. Esse conjunto de ações e normativas reforça a compreensão de que a formação docente não se encerra na obtenção do diploma, mas se constitui como um processo contínuo, situado e indissociável das transformações sociais, educacionais e das demandas concretas da escola pública.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESFERA ESTADUAL

De forma geral, os estados têm implementado programas que articulam ações formativas com as necessidades das redes de ensino. Orientadas pelas diretrizes federais, esses programas também incluem parcerias com universidades, organizações não governamentais e instituições de formação. Segundo Dourado (2011), essas iniciativas estaduais são fundamentais para suprir as lacunas na formação inicial e promover o aperfeiçoamento contínuo dos docentes. Programas de formação continuada, muitas vezes ofertados em modalidades híbridas, têm se mostrado eficazes na capacitação de docentes, tanto em regiões mais remotas quanto em centros urbanos.

Tratando-se especificamente de Santa Catarina, quanto à formação continuada de professores, o estado busca a implementação de políticas públicas e algumas estratégias, que visam alinhar-se às diretrizes nacionais e às demandas regionais. Entre as estratégias encontra-se o programa de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual, que oferece cursos e oficinas em diferentes áreas do conhecimento de forma online, e estabelece parcerias com universidades e instituições de ensino para fornecer a formação continuada a seus professores.

[...] a partir de processos de formação continuada dos diversos segmentos que compõem a unidade escolar, por meio de duas frentes articuladas – de um lado, pela realização de seminários estaduais de formação, seminário internacional de gestão, seminários municipais e, de outro, pela oferta de

curso de formação pela modalidade de educação a distância (Dourado, 2011, p. 935).

A formação continuada, compreendida como um processo permanente de reflexão, atualização e reconstrução dos saberes docentes, tem sido progressivamente incorporada às agendas das secretarias estaduais de educação, sobretudo a partir das reformas educacionais das últimas décadas. Nessa perspectiva, as políticas estaduais deixam, em tese, de conceber a formação apenas como atualização técnica ou capacitação pontual e passam a reconhecê-la como dimensão estruturante da prática pedagógica e da identidade profissional dos docentes. Tal movimento dialoga com a compreensão de que o trabalho docente é complexo, situado e atravessado por múltiplas demandas pedagógicas, sociais, culturais e institucionais.

No plano normativo, as políticas estaduais de formação continuada geralmente se articulam às diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e as orientações do Conselho Nacional de Educação, mas assumem contornos próprios conforme as realidades educacionais de cada estado. Entretanto, apesar dos avanços, persistem desafios significativos na efetivação dessas políticas.

Em muitos contextos estaduais, a formação continuada ainda se apresenta de forma fragmentada, desarticulada do cotidiano escolar e pouco conectada às necessidades reais dos docentes. A predominância de ações pontuais, com enfoque prescritivo e verticalizado, tende a limitar o potencial formativo das políticas, reduzindo a participação ativa dos docentes e desconsiderando seus saberes experienciais, além disso, a ausência de políticas de valorização profissional integradas fragiliza o impacto das ações formativas no longo prazo (Ridolfi et al., 2025).

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das instâncias intermediárias do sistema estadual, como as coordenadorias regionais de educação, que atuam como mediadoras entre as políticas formuladas no nível central e as práticas desenvolvidas nas escolas. Quando fortalecidas institucionalmente, essas instâncias podem favorecer processos formativos mais contextualizados, colaborativos e alinhados às demandas locais, contribuindo para uma formação continuada mais significativa e transformadora.

Nesse sentido, as políticas públicas estaduais de formação continuada de professores revelam-se fundamentais para a melhoria da qualidade educacional, desde que concebidas como políticas de Estado, e não apenas de governo. Isso implica garantir continuidade, financiamento adequado, participação docente na construção das propostas e avaliação sistemática das ações implementadas. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo do

processo formativo e a escola como espaço privilegiado de produção de saberes, as políticas estaduais podem contribuir de forma efetiva para o fortalecimento da prática pedagógica, da autonomia docente e da função social da educação pública.

4.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESFERA MUNICIPAL, CERRO NEGRO (SC)

As políticas públicas municipais são elementos cruciais na organização e execução das iniciativas voltadas à educação, entre elas podemos citar a formação continuada de professores. No município de Cerro Negro (SC) essas políticas são garantidas através do Plano Municipal de Educação (PME), assegurado pela Lei nº 667/2015, que reflete as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e se adapta as especificidades locais. Este capítulo analisa as iniciativas desenvolvidas no município, destacando os desafios e os avanços na área da formação docente naquela realidade.

O PME de Cerro Negro (SC) visa estabelecer diversas providências para a educação cerronregrence, entre elas há metas específicas para a formação continuada de professores, que incluem a formação continuada para professores para o atendimento educacional especializado na rede municipal de educação, conforme a meta 4, ou ainda a formação continuada de professores, conforme especifica a meta 3 estratégia 3.1, ou mais especificamente quanto a meta 5, estratégia 5.6 que versa sobre a formação continuada específica para professores alfabetizadores.

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização; - (PME, Cerro Negro (SC), 2015, p. 18)

Devido a necessidade de formar os docentes para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos locais, como a inclusão digital, a alfabetização na idade certa e a educação nas comunidades rurais elaboraram-se, entre as estratégias, a promoção de parcerias com o governo estadual e federal, além de contatos com instituições de ensino superior, além de articulações referentes a formação continuada docente por meio do Ministério da Educação (MEC). Essas parcerias foram vistas como essenciais para a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes, pois conforme o documento em questão o município não possui uma política de formação continuada consolidada.

Outra estratégia a ser salientada é uma quantidade significativa de horas de formação continuada anuais a ser ofertada pelo município ao docente, sem distinção específica entre docentes efetivos ou em caráter temporário, articulando a formação continuada de professores no calendário escolar municipal.

Sabemos da importância em se instituir uma política de formação continuada prevista inclusive no calendário escolar garantindo no mínimo ano 100 horas de formação oferecida pela secretaria de educação, onde está sendo previsto para o ano de 2016 - (PME, Cerro Negro (SC), 2015, p. 18).

Além disso, outra das principais iniciativas no município é a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa qualificar professores dos anos iniciais do ensino fundamental, promovendo metodologias mais eficazes para a alfabetização. Através desse programa os docentes também recebem a formação continuada que os capacitam a lidar com os desafios da alfabetização em contextos variados, garantindo um ensino mais inclusivo e eficiente.

Destaca-se também o investimento em educação no campo, declarado como uma prioridade para Cerro Negro tendo em vista as características rurais do município. As políticas locais reconhecem as particularidades das comunidades do campo, promovendo capacitações que ajudam os docentes a adaptar suas práticas pedagógicas à realidade dos estudantes. Segundo o PME, essas ações incluem formações específicas e o desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados, além de citar incentivos para que os docentes permaneçam atuando nessas regiões, sem especificá-los.

O município também tem investido em formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais, reconhecendo a importância da inclusão digital para o ensino contemporâneo. A ampliação da infraestrutura escolar com foco nas melhorias na conectividade e aquisição de equipamentos tecnológicos tem sido acompanhada por capacitações que preparam os docentes para integrar essas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem.

Outra meta que merece destaque é a meta 16 do PME, que visava a formação em nível de pós-graduação de 50% dos docentes de educação básica como formação continuada.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PME, Cerro Negro (SC), 2015, p. 33)

Como estratégia (16.3) o município visava fomentar de modo a ampliar o número de oferta de bolsas de estudo para esse fim, além disso, a meta específica que o objeto é de disponibilizar tal modalidade visando a formação continuada não apenas para docentes, mas também para os demais profissionais da educação básica.

Apesar dos avanços, a prefeitura municipal de Cerro Negro enfrenta alguns desafios, como a limitação de recursos financeiros dada o tamanho do município tratando-se do território e a escassez de especialistas para conduzir formações continuadas. Esses fatores dificultam a ampliação das iniciativas e comprometem a regularidade das capacitações. Contudo, o comprometimento do município com a educação tem possibilitado a construção de soluções criativas, como a colaboração com prefeituras, empresas e identidades e a participação em programas estaduais e federais.

A experiência de Cerro Negro evidencia o papel fundamental das políticas municipais na promoção da formação continuada de professores. Apesar das limitações, as ações implementadas têm contribuído fortemente para o fortalecimento da educação local, demonstrando que o planejamento participativo e a articulação entre diferentes esferas de governo são estratégias eficazes para superar os desafios educacionais e valorizar os profissionais da educação.

4.4.1 DADOS ADVINDOS DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS

Outra importante fonte de informações para esta pesquisa, são as leis municipais referentes a educação de Cerro Negro – SC, em especial o Plano Municipal de Educação PNE vigente desde 2014 a 2024, documento elaborado a cada década e que estabelece as políticas públicas educacionais do município, com intuito de contemplar as necessidades educacionais dos cidadãos. Além deste documento, outros documentos oficiais se destacam devido a sua importância e relevância educação, a tabela a seguir demonstra os documentos selecionados, o ano de publicação e seus respectivos links de acesso.

Tabela 11 Documentos municipais

DOCUMENTO	ANO	LINK DE ACESSO
Lei orgânica do município de Cerro Negro	2002	https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-cerro-negro-sc
Plano de carreira do magistério público do município de Cerro Negro - SC	2001	https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/cerro-negro/lei-ordinaria/2001/28/278/lei-ordinaria-n-278-2001-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-cerro-negro-sc?q=278
Plano de cargos, carreiras e vencimentos	2014	https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/cerro-

dos servidores públicos do poder executivo municipal de Cerro Negro		negro/lei-complementar/2014/64/640/lei-complementar-n-640-2014-institui-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-dos-servidores-publicos-do-poder-executivo-municipal-de-cerro-negro-e-da-outras-providencias?q=640
Plano municipal de educação	2015	https://leismunicipais.com.br/a1/sc/c/cerro-negro/lei-ordinaria/2015/67/667/lei-ordinaria-n-667-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias?q=Proposta+Curricular

Fonte: elaborado pelo autor (fevereiro, 2025).

A partir da pesquisa documental, conforme demonstrados na tabela 11, extraíram-se diversas informações importantes que auxiliam e norteiam a compreensão de diversos aspectos da formação continuada de professores, além da obtenção de clareza sobre a temas como as contribuições pedagógicas das políticas de formação continuada de professores.

A pesquisa documental, neste caso tratando-se especificamente acerca dos documentos municipais discriminados na tabela 11 trazem a luz algumas informações significativas, como no caso da lei municipal nº 667 de 17 de junho de 2015, que versa acerca do Plano Municipal de Educação, documento este que, por vezes mas não exclusivamente, aborda a formação continuada de professores de forma direta, temática melhor explorada no capítulo 4 denominado “políticas públicas e a formação continuada de professores” especificamente no item 4.3 “políticas públicas e a formação continuada de professores na esfera municipal, Cerro Negro (SC)”

O arcabouço legal que regula a educação e a carreira do magistério no Município de Cerro Negro–SC evidencia um processo progressivo de institucionalização e aperfeiçoamento das políticas educacionais locais. A Lei Orgânica Municipal (Lei nº 1/2002) estabelece as bases da autonomia político-administrativa do município e atribui ao poder público local a responsabilidade pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, em regime de colaboração com a União e o Estado, além de afirmar princípios como a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a Lei nº 278 de 14 de setembro de 2001 instituiu o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, organizando a carreira docente a partir de classes e níveis, vinculados à formação, ao desempenho e ao tempo de serviço, ao mesmo tempo em que previu mecanismos de progressão, avaliação e incentivos funcionais, refletindo uma concepção de valorização profissional alinhada às diretrizes da LDB. Contudo, essa legislação também incorporou dispositivos hoje considerados controversos, como a diferenciação por

gênero nos critérios de incorporação de vantagens, revelando marcas do contexto histórico de sua elaboração.

Outro fator que se destaca, trata-se da lei nº 278/2001, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Cerro Negro (SC) em seu Art. 4º, § 3º onde diz “A Carreira do Magistério Público Municipal abrange o ensino fundamental e a educação infantil” sem mencionar em qualquer momento a educação de nível médio, indicado que o município ou não estaria pronto para abranger sua oferta educacional a nível médio ou não possui interesse em fazê-lo, cabe salientar que esta lacuna foi sanada posteriormente. Outro fator que recebe atenção é o tempo de hora atividade, que, conforme o referido documento, em seu Art. 10, § 1º estabelece que a hora atividade corresponderá a 20% (vinte por cento) do total da jornada docente. Tratando-se do ano 2001, esse é um ponto bastante avançado, antecipando debates que só se consolidaram nacionalmente com a Lei Federal nº 11.738/2008 que garante 1/3 (um terço) de hora atividade, isto é, 30%.

Um aspecto singular da Lei nº 278/2001 diz respeito ao critério de incorporação de gratificações e adicionais ao vencimento dos profissionais do magistério. O artigo 15, § 2º, estabelece percentuais distintos de incorporação conforme o gênero do docente, prevendo a proporção de um trinta avos para docentes e de um vinte e cinco avos para docentes, por ano de percepção da vantagem. Tal dispositivo revela uma concepção normativa situada em um contexto histórico específico, no qual diferenças legais entre homens e mulheres eram justificadas, sobretudo, por regras previdenciárias e pelo tempo diferenciado de aposentadoria.

À luz dos princípios constitucionais contemporâneos, especialmente o da isonomia e da igualdade de direitos entre homens e mulheres, esse tratamento diferenciado suscita tensionamentos jurídicos e pedagógicos relevantes. Embora não se possa desconsiderar o contexto histórico de sua elaboração, a distinção por gênero evidencia limites da legislação frente às concepções atuais de equidade e valorização profissional, reforçando a necessidade de revisão e atualização dos planos de carreira do magistério para que estejam em consonância com os marcos legais e sociais vigentes. Cabe salientar ainda que a Lei Complementar nº 889/2024 que reorganiza e substitui a Lei Complementar nº 278/2001, revoga explicitamente esta última o artigo 15.

Posteriormente, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais (Lei Complementar nº 640/2014) redefiniu a estrutura geral das carreiras do funcionalismo, preservando a especificidade do magistério em legislação própria, mas

reforçando princípios como desempenho, titulação e avaliação funcional como eixos do desenvolvimento profissional.

A revisão bibliográfica desempenha uma etapa crucial no desenvolvimento deste projeto, pois após a pesquisa e análise de documentos torna-se possível avaliar as informações desejadas compreendendo-as e articulando quanto ao ambiente, local de estudo e sua implacabilidade.

5 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é uma prática de suma importância para o desenvolvimento da uma educação, com implicações diretas na prática pedagógica, nos ganhos educacionais, no desenvolvimento e com uma estreita relação com as políticas públicas educacionais. Entendida como um processo de atualização e aprimoramento profissional, a formação continuada é algo para além da capacitação inicial, pois fornece ao docente o domínio de novas ferramentas e de novos conhecimentos para enfrentar as demandas emergentes de um ambiente escolar em constante transformação. Segundo Gatti (2014), a formação continuada deve ser interpretada como um evento a longo prazo e um compromisso com a qualidade da educação. Esse compromisso, devidamente defendido em políticas públicas, é fundamental para a criação de uma educação de boa qualidade e que atenda aos requisitos sociais, culturais e econômicos da sociedade de cada local e realidade.

Esse processo de formação pode ocorrer de várias maneiras, incluindo cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo e encontros colaborativos, além de atividades que promovem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A formação continuada não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas visa integrar teoria e prática, tornando possível que os docentes reflitam sobre suas experiências e construam saberes a partir de suas vivências na sala de aula. De acordo com Nóvoa (1992), esse formato valoriza a trajetória profissional do educador, promovendo uma formação que respeite seus saberes acumulados ao longo de sua carreira e que possibilite uma prática pedagógica que seja contextualizada e significativa.

A formação continuada de professores é, entre outras coisas, uma questão de responsabilidade social. Uma vez que auxilia educadores para além do acúmulo de conhecimento específico e do repasse de técnicas de ensino, atuando também de forma reflexiva, tornando os educadores em questão mais conscientes de seu papel na sociedade e de sua capacidade de promover mudanças significativas no meio social em que leciona. Gamboa (2020) destaca que a formação é um processo dinâmico, pois não atualiza apenas os conhecimentos dos docentes, mas também apura uma visão crítica e reflexiva sobre sua própria prática educativa. Participando de programas de formação continuada, os docentes têm a oportunidade de se engajar em temas como as realidades sociais e seu impacto no ambiente escolar, o que os tornam mais aptos a criar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades reais de seus discentes.

A importância da formação continuada fica clara a partir de sua relevância direta na qualidade da aprendizagem dos discentes. “A formação continuada amplia a capacidade dos professores de compreender as implicações sociais e culturais do ensino, o que leva a uma prática pedagógica mais crítica e comprometida com a transformação social” (Libâneo, 2013, p. 32). Os docentes que participam de forma ativa de formações estão mais bem preparados para lidar com a diversidade de aprendizagem e com as necessidades específicas de cada estudante e em cada local, possibilitando assim uma educação mais inclusiva, efetiva e de boa qualidade.

A partir das políticas públicas, a formação continuada torna-se uma prioridade a fim de garantir que todos os docentes tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. As políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) entre outras iniciativas, emergem com intuito de garantir que os docentes recebam o suporte necessário para adaptar suas práticas às necessidades emergentes do currículo nacional e das diretrizes educacionais. Como destaca Imbernón (2010), a formação continuada deveria ser integrada, de forma flexível e adaptativa. Essa visão salienta que as políticas públicas não apenas promovem o acesso à formação, mas também se adaptam às especificidades de cada rede e contexto escolar.

A formação continuada de professores é também uma questão social, pois contribui para a formação de educadores reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Gamboa (2020) afirma que essa formação deve ser compreendida e dinâmica, que não atualiza apenas os conhecimentos dos docentes, mas também os capacita no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre sua prática profissional. Ao participar de uma formação continuada os docentes têm a oportunidade de engajar-se na discussão sobre as realidades sociais que impactam o ambiente escolar, ou que capacita a criar estratégias pedagógicas que atendam às diversas necessidades de seus discentes.

As políticas públicas de formação continuada também se caracterizam pela sua relevância na redução das desigualdades acesso à capacitação. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (Gatti, 2008, p. 62). O PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) visa garantir que professores de diferentes regiões, seja de área rural ou urbana, possam participar dos programas de formação sem serem prejudicados por residir ou trabalhar em locais mais isolados. A chamada “descentralização” da formação continuada e a criação de modalidades

de ensino híbrido e à distância atuam fortemente para que um número cada vez maior de docentes tenha acesso a formações de boa qualidade, garantindo uma melhoria na qualidade do ensino em todos os locais.

Conforme Tardif (2002), a formação continuada também depende da maneira como ela dialoga com os saberes já adquiridos pelo professor durante sua prática pedagógica, isto é, sua experiência. A experiência docente é um componente valioso na sua formação, e as formações devem valorizar e incorporar esses saberes previamente adquiridos, reconhecendo que o docente possui uma base de conhecimentos que deve ser considerada no processo formativo, pois a formação continuada deve contribuir para a criação de uma prática pedagógica que combina teoria e prática, inovação e experiência.

Outro aspecto de suma importância da formação continuada é a sua relação direta com a qualidade do ensino. Libâneo (2013) ressalta que a formação continuada é fundamental para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas de forma inovadora, eficaz e relevante naquele meio, atendendo as necessidades de aprendizagem de todos os discentes. Isso é especificamente relevante em um contexto em que há especificações culturais e diferentes realidades sociais dos estudantes, exigindo uma abordagem diferenciada e inclusiva por parte dos educadores. Assim, a formação continuada se torna uma ferramenta fundamental e indispensável para que os docentes se tornem agentes de mudança em suas escolas.

O processo de formação continuada, citado por Tibola e Nespollo (2024), deve ser visto como um ato de criação e constituição contínua do conhecimento docente, que se traduz em um compromisso não apenas com o aprendizado pessoal, mas com a melhoria da qualidade educacional. Ao longo de suas carreiras, os educadores devem buscar constantemente o aperfeiçoamento de suas habilidades e competências, não apenas para atender às exigências curriculares, mas para atender às necessidades sociais, culturais e emocionais de seus discentes. Essa abordagem integra a formação ao desenvolvimento profissional, criando um ciclo de aprendizado que favorece não só o docente, mas também impacta positivamente no ambiente escolar como um todo. A formação continuada, portanto, emerge como uma necessidade permanente e essencial para que os docentes possam não apenas se adaptar, mas também liderar transformações significativas no processo educacional.

Desta forma, a formação continuada consolida-se como um importante pilar para a melhoria de uma educação que respeita as individualidades dos discentes e promove um ensino adaptado ao contexto social.

No contexto da rede municipal de educação de Cerro Negro - SC, a formação continuada de professores organiza-se como um conjunto de ações planejadas pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento pedagógico e o alinhamento das práticas docentes às diretrizes educacionais vigentes. Essas ações formativas ocorrem, predominantemente, por meio de encontros pedagógicos periódicos, cursos de curta duração, palestras, oficinas temáticas e momentos coletivos de estudo, realizados ao longo do ano letivo, em geral no final ou no começo dos semestres letivos, sempre ofertado na íntegra a todos os profissionais da educação, isto é, a formação é planejada e ofertada para todos os docentes e demais profissionais, como motoristas, técnicos educacionais e afins, sem distinção de cargos, funções, e quando docentes, sem distinção de área de educação. De modo geral, tais formações são estruturadas a partir de demandas percebidas pela própria Secretaria de Educação do município, que busca buscando oferecer formações que possam sanar as necessidades e dúvidas de todos os profissionais.

A organização da formação continuada na rede municipal ocorre, em sua maioria, de forma centralizada, sendo os temas, formatos e cronogramas definidos pela Secretaria Municipal de Educação onde ocorre o agrupamento dos docentes de todas as unidades escolar no centro de eventos do município. As formações costumam acontecer em períodos específicos do calendário escolar, como reuniões pedagógicas, jornadas de formação ou dias letivos. Em alguns momentos, as formações também contemplam discussões sobre desafios enfrentados no cotidiano escolar, como dificuldades de aprendizagem, gestão da sala de aula e adaptação às diferentes realidades socioculturais dos estudantes. Entretanto, observa-se que a articulação entre os conteúdos das formações e as especificidades da prática pedagógica de cada docente nem sempre ocorre de forma sistemática, o que pode impactar a efetividade dessas ações formativas no cotidiano docente.

A participação dos docentes nas ações de formação continuada é obrigatória, estando vinculada ao cumprimento da carga horária prevista no calendário escolar. Embora essas formações representem importantes espaços de atualização e reflexão, alguns limites podem ser identificados no processo, como a reduzida participação dos docentes na definição dos temas abordados, a limitação do tempo destinado aos encontros formativos e a predominância de propostas generalistas, que nem sempre contemplam as especificidades das diferentes etapas de ensino e áreas do conhecimento. Esses aspectos evidenciam desafios na construção de uma formação continuada mais contextualizada, dialógica e alinhada às necessidades reais dos docentes da rede municipal.

A análise das percepções dos docentes sobre a formação continuada é um fator fundamental para compreender o impacto dessas iniciativas em seu desenvolvimento. Pesquisas realizadas por Pimenta e Anastasiou (2005) mostram que, em muitos casos, os docentes reconhecem a relevância da formação continuada, mas identificam dificuldades em aplicá-la de forma prática devido às limitações estruturais e de tempo. Muitos docentes apontam que as formações oferecidas nem sempre atendem às demandas específicas de suas disciplinas ou turmas, o que pode limitar a motivação para participar dessas capacitações.

Ainda nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999) salienta que, para ser efetiva, a formação continuada precisa levar em consideração a participação ativa dos docentes na definição de suas necessidades formativas e incentivar a construção coletiva do conhecimento. A abordagem colaborativa permite que os docentes compartilhem suas experiências e construam uma rede de apoio, fundamental para a aplicação das novas metodologias e conteúdos adquiridos.

A valorização profissional dos docentes está diretamente ligada ao acesso a formações de qualidade que promovam o reconhecimento de sua importância no contexto educacional. Libâneo e Freitas (2013) afirmam que a formação continuada contribui para a melhoria da autoestima profissional dos docentes, gerando maior satisfação e engajamento no trabalho. Ao aprimorar suas habilidades, os docentes não só se tornam mais confiantes, mas também mais preparados para lidar com os desafios e as expectativas de seus discentes, promovendo uma prática pedagógica mais eficaz e inovadora.

Por outro lado, Tardif (2002) argumenta que a formação continuada precisa considerar a complexidade da experiência docente, respeitando os saberes adquiridos ao longo da prática. Essa visão crítica destaca a importância de formações que respeitem a trajetória dos docentes e que valorizem o saber prático acumulado, promovendo, assim, uma formação que dialogue diretamente com a realidade dos educadores.

A literatura aponta que a formação continuada é essencial para o aprimoramento da prática pedagógica, contribuindo para a formação de docentes reflexivos, capacitados e engajados com seu próprio desenvolvimento. Contudo, o êxito dessa formação depende de diversos fatores, como a adequação das formações oferecidas às necessidades reais dos docentes e o incentivo a uma abordagem colaborativa e contextualizada. A percepção dos docentes sobre as formações que recebem fornece informações valiosas para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, que respeitem e valorizem o saber docente, promovendo uma educação de qualidade.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A prática pedagógica constitui-se como “espaço” privilegiado no qual se materializam os saberes docentes construídos ao longo da trajetória profissional, sendo diretamente influenciada pelos processos formativos vivenciados pelos docentes, sejam eles iniciais ou continuados. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental na qualificação do trabalho docente, uma vez que possibilita a atualização de conhecimentos, a reflexão crítica sobre a própria prática e a resignificação de métodos e estratégias de ensino em consonância com as demandas contemporâneas da educação. Conforme discutido, a formação continuada não se restringe à aquisição de novos conteúdos, mas se configura como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que impacta diretamente o fazer pedagógico cotidiano.

A prática pedagógica não é neutra nem estática; ela se constrói no entrelaçamento entre teoria, experiência, contexto social e cultural e as políticas educacionais vigentes. Libâneo (2004) destaca que a prática docente é resultado da articulação entre conhecimentos científicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência, sendo continuamente reelaborada a partir das vivências dos docentes sem sala de aula. Nesse contexto, a formação continuada atua como elemento mediador, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam ao docente analisar criticamente suas ações, compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar e buscar alternativas pedagógicas mais eficazes.

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber da experiência. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. (Nóvoa, 1992, p. 28–29).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada influencia diretamente a prática pedagógica ao favorecer a construção de uma postura reflexiva por parte do docente. Nóvoa (1992) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente ocorre quando o docente é instigado a refletir sobre sua própria prática, transformando-a a partir da análise crítica de suas ações e decisões pedagógicas. Assim, a formação continuada deixa de ser um evento pontual e passa a integrar o cotidiano da profissão docente, contribuindo para a construção da identidade profissional e para o fortalecimento da autonomia pedagógica.

No contexto da rede municipal de ensino de Cerro Negro – SC, conforme apresentado anteriormente, a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro (SC) assume relevância particular, considerando as especificidades socioculturais do município e os desafios enfrentados pelos docentes sem sua atuação profissional. A prática pedagógica desenvolvida nesse contexto é atravessada por fatores como o acesso limitado a recursos culturais, as características da comunidade local e as condições estruturais das escolas, o que torna ainda mais significativa a oferta de formações que dialoguem com a realidade vivenciada pelos docentes.

A formação continuada deve abandonar definitivamente a ideia de ações pontuais e descontextualizadas. Trata-se de um processo que precisa estar ligado à prática real do professor, às condições concretas em que ele trabalha e às necessidades que emergem do cotidiano escolar. Somente assim a formação poderá contribuir para a melhoria da prática pedagógica, permitindo ao docente compreender, interpretar e intervir de forma crítica na realidade educacional em que está inserido. (Imbernón, 2010, p. 34–35).

A formação continuada, quando alinhada às necessidades reais dos docentes, contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas ao possibilitar a incorporação de novas metodologias de ensino, estratégias didáticas e formas de organização do trabalho pedagógico. Day (2001) ressalta que a prática docente exige do docente a capacidade de tomar decisões diante de situações complexas e imprevisíveis, o que demanda um processo formativo contínuo que articule teoria e prática. Nesse sentido, a formação continuada oferece ferramentas que auxiliam o docente a lidar com a diversidade dos discentes, com as dificuldades de aprendizagem e com as exigências curriculares, promovendo uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada.

Além disso, a formação continuada contribui para que o docente compreenda o processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Conforme apontam Oliveira e Kottel (2016), o processo de aprendizagem é coletivo e demanda intervenções pedagógicas sensíveis às singularidades dos discentes, cabendo ao docente articular estratégias que favoreçam a construção do conhecimento. A formação continuada, nesse sentido, amplia o repertório pedagógico do docente, possibilitando intervenções mais assertivas e contextualizadas.

O desenvolvimento profissional dos professores envolve todas as experiências de aprendizagem, formais e informais, que contribuem para melhorar a qualidade do ensino. Esse desenvolvimento ocorre quando os professores têm oportunidades para refletir sobre a sua prática, confrontar suas crenças, rever suas estratégias pedagógicas e responder de forma criativa às mudanças curriculares e às

necessidades dos alunos. A aprendizagem profissional contínua é, portanto, uma condição essencial para a melhoria da prática pedagógica. (Day, 2001, p. 19–20).

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão colaborativa da formação continuada e seus reflexos na prática pedagógica. Marcelo Garcia (1999) destaca que processos formativos baseados na colaboração e a troca de experiências favorecem a construção de uma cultura de aprendizagem coletiva, na qual os docentes deixam de atuar de forma isolada e passam a compartilhar saberes, desafios e estratégias pedagógicas. Essa dimensão colaborativa fortalece a prática docente, promove a inovação pedagógica e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

A prática pedagógica também é influenciada pelas políticas educacionais que orientam a formação continuada de docentes. Imbernón (2010) enfatiza que a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico e contextualizado, capaz de responder tanto às necessidades individuais dos docentes quanto às demandas institucionais. Nesse sentido, quando as políticas de formação continuada consideram o contexto local e valorizam os saberes dos docentes, há maior possibilidade de impacto positivo na prática pedagógica, uma vez que os conteúdos abordados nas formações dialogam com os desafios reais enfrentados no cotidiano escolar.

Dessa forma, a relação entre prática pedagógica e formação continuada revela-se indissociável. A formação continuada, ao promover a reflexão crítica, a atualização de conhecimentos e o fortalecimento da identidade profissional docente, contribui de maneira significativa para a qualificação do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, é a prática pedagógica que confere sentido à formação, na medida em que permite ao docente aplicar, avaliar e ressignificar os conhecimentos adquiridos a partir de sua experiência concreta em sala de aula.

Assim, compreender as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica, a partir da ótica dos docentes da rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC), torna-se fundamental para avaliar a efetividade das ações formativas ofertadas e para subsidiar a construção de políticas públicas de formação mais alinhadas às necessidades docentes. A prática pedagógica, nesse contexto, configura-se como o espaço no qual se evidenciam os ganhos educacionais proporcionados pela formação continuada, reafirmando sua importância como elemento central no desenvolvimento profissional docente e na promoção de uma educação de maior qualidade.

6 ENTRELACAMENTO ENTRE DADOS EMPÍRICOS E REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos a partir da aplicação do questionário e, posteriormente, das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC) conforme apêndice A e B. Para melhor compreensão houve a categorização e a segmentação por categoria, pois em síntese, o trabalho analisa a respectiva interpretação das informações empíricas que foram coletadas através da entrevista aplicada. Para tanto, fez-se necessário uma estrutura categorial, conforme demonstrado na tabela 12.

A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, procedeu-se à organização do corpus, constituído pelas entrevistas semiestruturadas com os docentes da rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC). Realizou-se a leitura flutuante do material, com vistas à apreensão geral dos dados, à definição dos objetivos analíticos e à delimitação das unidades de registro e de contexto, assegurando a representatividade e a pertinência do corpus analisado.

Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados e agrupados por afinidade temática, possibilitando a construção das categorias de análise. Desse processo emergiu a categoria temática central “Formação continuada e prática pedagógica”, a qual se desdobrou em subcategorias que expressam diferentes dimensões do fenômeno investigado. As subcategorias relacionadas à estrutura e organização da formação continuada foram: *qualidade e temas da formação, metodologia da formação continuada, demandas e necessidades docentes e colaboração docente*. Já as subcategorias vinculadas às repercussões na prática pedagógica compreenderam: *aplicabilidade dos conhecimentos, melhoria do ensino e estratégias educacionais e preparação profissional individual*.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram analisados à luz do referencial teórico da formação de docentes, possibilitando a interpretação dos sentidos atribuídos pelos docentes à formação continuada de professores vivenciada e às contribuições dessas experiências para a prática pedagógica.

Para a análise dos dados, adotou-se a categoria analítica “Formação continuada e prática pedagógica”, a qual se desdobra em dois eixos de análise inter-relacionados: (a)

estrutura e organização da formação continuada e (b) repercussões na prática pedagógica. Esses eixos permitiram compreender tanto o modo como as formações são ofertadas no município quanto os sentidos e impactos atribuídos pelos docentes em sua prática profissional.

Tabela 12 Categoria analítica, eixos e subcategorias de análise

Categoria analítica	Eixo de análise	Subcategoria	Descrição
Formação continuada e prática pedagógica	Estrutura e organização da formação continuada	Qualidade e temas da formação	Qualidade geral da formação continuada de professores ofertada e pertinência dos temas em relação à prática pedagógica
Formação continuada e prática pedagógica	Estrutura e organização da formação continuada	Metodologia da formação continuada	Metodologias utilizadas nas formações, materiais, recursos empregados e carga horária
Formação continuada e prática pedagógica	Estrutura e organização da formação continuada	Demandas e necessidades docentes	Atendimento das formações às demandas atuais, locais e às necessidades dos docentes
Formação continuada e prática pedagógica	Estrutura e organização da formação continuada	Colaboração docente	Promoção da colaboração, troca de experiências e trabalho coletivo entre os docentes
Formação continuada e prática pedagógica	Repercussões na prática pedagógica	Aplicabilidade dos conhecimentos	Percepção dos docentes quanto à aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação continuada de professores
Formação continuada e prática pedagógica	Repercussões na prática pedagógica	Melhoria do ensino e estratégias educacionais	Contribuições das formações para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas
Formação continuada e prática pedagógica	Repercussões na prática pedagógica	Preparação profissional individual	Relato dos docentes quanto ao sentimento de maior preparo profissional decorrente da formação continuada de professores

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2025).

Conforme demonstrado na tabela 12, houve organização partir de categorias, mais bem esclarecidas a partir de suas respectivas descrições, tornando o processo de análise e compreensão fica mais claro e organizado.

7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O eixo de análise de estrutura e organização da formação continuada de professores versa sobre a estrutura de espaço físico utilizado para as formações, que são os espaços físicos, assim como as estruturas utilizadas para formações online, neste caso trata-se do uso de internet de boa qualidade e dos equipamentos necessários como computadores e demais periféricos. Além disso, versa também quanto organização dos temas, desde a escolha do

orador/formador quanto a escolha dos temas, assim como a forma de abordagem, isto é, a metodologia.

7.1.1 Formação continuada e prática pedagógica: qualidades e temas da formação

A análise das entrevistas revela que a qualidade da formação continuada ofertada pelo município é avaliada pelos docentes de forma predominantemente intermediária, marcada por percepções que oscilam entre o reconhecimento de sua importância e a crítica à sua limitada efetividade frente às demandas da prática pedagógica. De modo recorrente, os docentes utilizam expressões como “regular”, “mediana” ou “mais ou menos” para qualificar as formações recebidas, indicando que, embora não sejam consideradas totalmente ineficazes, tampouco alcançam um nível satisfatório de qualidade, segundo a percepção dos docentes.

Apesar de que alguns docentes a relatarem que são boas, como o PR4 que destaca “[...] *é bom, é bom sim*” referente a formação continuada de professores que é ofertada, a fala vem seguida de uma consideração significativa que indica certa defasagem quanto a qualidade, como dita também pelo PR4 logo após a afirmação mencionada anteriormente, afirmando que “*mas deve ser um processo contínuo com acompanhamento*”. As avaliações revelam tensões entre o reconhecimento da importância da formação e a percepção de que ela não atende plenamente às necessidades do cotidiano escolar.

As percepções docentes acerca da qualidade e dos temas da formação continuada ofertada pelo município de Cerro Negro (SC) dialogam de forma direta com o que a literatura especializada tem apontado sobre os limites e as potencialidades das políticas e práticas de formação continuada no contexto das redes municipais de ensino. As avaliações que os docentes fazem, marcadas pela noção de uma formação “regular”, “mediana” ou “pouco aprofundada”, não se configuram como um fenômeno isolado, mas integram um quadro recorrente evidenciado em diferentes pesquisas recentes.

Alguns docentes avaliam a qualidade geral das formações de maneira crítica e direta. PR2, por exemplo, afirma que “*a qualidade é, na verdade, bem precária*”, justificando essa avaliação ao relatar que, nos anos anteriores, as formações se resumiam a palestras alinhadas a documentos normativos, mas pouco contributivas para a prática docente ao afirmar que “*era mais assim, tipo, palestra mesmo. Tipo, ah, alinhado ali a BMCC, uma coisa, tudo que a gente já sabe, que a gente olha lá no telão, as leis, tudo certinho, só que não somava muito no nosso dia a dia*”.

Do ponto de vista teórico, Nóvoa (1992) destaca que a qualidade da formação continuada não pode ser medida apenas pela oferta de cursos ou palestras, mas pela sua capacidade de promover processos reflexivos que dialoguem com a identidade profissional e com os problemas reais vividos pelos docentes. Quando os docentes entrevistados afirmam que os temas “até são bons”, mas que “acabam ali” ou que “não somam muito no dia a dia”, evidenciam exatamente a ausência desse movimento reflexivo contínuo, apontado pelo autor como condição fundamental para uma formação de qualidade.

Outros docentes classificam a qualidade como intermediária. PR8 avalia a formação como “regular”, afirmando que “os temas que é abordado, eu acho que são positivos, os temas, sabe? O foco deveria ser aplicado de maneira diferente”. O docente associa essa avaliação à falta de aprofundamento e continuidade, destacando que “às vezes a gente faz uma etapa que a gente gostaria de aprender mais coisas e acabou ali, sabe? Acabou o curso, acabou a formação”

Essa percepção de formação incompleta também aparece de outros docentes, como na fala de PR3, que reconhece ganhos pontuais, mas afirma que a formação não alcança plenamente seus objetivos ao mencionar que “elas sempre ajudam. Elas não são de dizer, ah, não consegui aprender nada. Porque a gente sempre tira algum aprendizado pra gente trabalhar em sala de aula. Mas ela não é 100%”. Ao ser instigada a definir a qualidade, o PR3 conclui: “mais ou menos. Mediana”.

Apesar das críticas à qualidade geral, há consenso entre os docentes quanto à relevância de alguns temas, sendo a alfabetização apontada de forma recorrente como prioridade. PR7 destaca que “o que eu levei pra mim foi, tipo, sobre a alfabetização. Porque é o que o nosso município realmente está enfraquecido”, também destacando que “a preocupação mesmo é a alfabetização dos alunos”. Ao encontro da fala do PR7, o PR4 reforça essa centralidade ao afirmar que “é lá na alfabetização que a gente tem que priorizar, né? Então, no caso, se não trabalhar bem a alfabetização, chega quarto e quinto ano.

O professor 1 (PR1) aprofunda essa crítica ao relacionar a qualidade da formação à necessidade de maior investimento nesse tema, argumentando que “o processo de alfabetização é o mais importante para o desenvolvimento dos alunos” e que “não pode chegar no quinto ano... e dizer assim: não, eu tenho discentes que não sabem ler, não sabem escrever”. Para o docente, a fragilidade nesse campo compromete toda a trajetória escolar, o que evidencia uma lacuna na qualidade temática das formações.

Por outro lado, alguns docentes avaliam positivamente determinadas experiências formativas, ainda que de forma pontual. PR5, por exemplo, afirma que *“aquelas palestras são muito boas, sabe?”*, mas ressalta que elas não dialogam com sua área específica ao mencionar *“o pedagógico é mais virado pra pedagogia... na minha área, meio educação física, artes, assim, eles não têm um ensino específico”*. O docente reconhece a qualidade geral das palestras, mas indica uma limitação temática importante.

Além disso, quando os temas são desenvolvidos de forma mais prática e integradora, a percepção de qualidade tende a ser mais positiva. PR2 relata que uma das melhores experiências foi quando houve troca de experiências e elaboração coletiva de materiais. PR2 *“a gente teve uma troca de experiência... em elaboração de materiais... então, assim, a troca de experiências eu acho que é o que esse ano a gente viu no início ali”*. No entanto, o docente enfatiza que essas experiências foram pontuais e não se mantiveram ao longo do tempo.

Outro fator de destaque é mencionado pelo PR2, ao ser questionado sobre sugestões para tornar a formação mais útil e alinhada às suas necessidades, e em resposta verbalizou que:

“em cada escola, de repente, até poderia ser até o coordenador da educação, ou alguém da educação, não sei qual profissional, investigar ou ir nas escolas, qual o tema mais importante que, naquele momento, os profissionais estão sentindo necessidade, entendeu? Tipo, aqui [...]. O que mais que vocês acham? Fazer justamente isso. Uma pesquisa ali. Sondar também, né” (PR2).

Indicando que não ocorre uma pesquisa dos temas e serem trabalhados durante a formação continuada de professores, a fim de verificar a necessidades dos docentes conforme seus próprios relatos.

Essa leitura é reforçada por Imbernón (2010), ao defender que a formação continuada precisa ser contextualizada, situada e vinculada às necessidades concretas dos docentes e das escolas. Para o autor, formações excessivamente generalistas, descoladas da realidade local ou baseadas apenas na transmissão de conteúdos teóricos tendem a perder significado para os docentes. As críticas feitas pelos docentes quanto à superficialidade dos temas e à falta de aprofundamento confirmam essa perspectiva, indicando que a qualidade da formação está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com os desafios específicos da prática pedagógica.

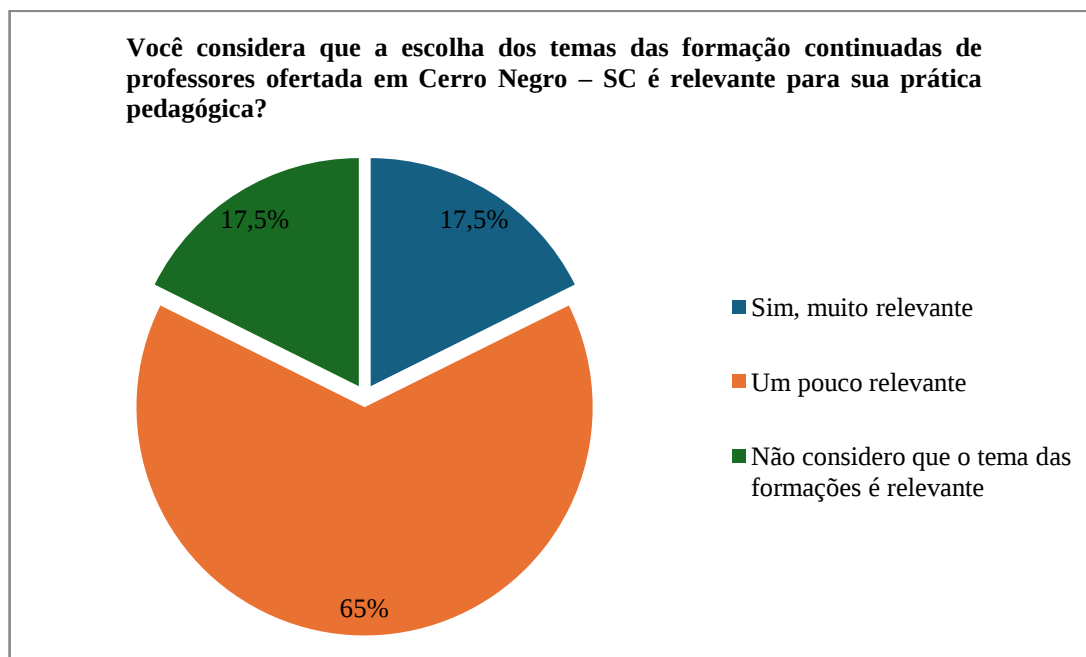
O estudo de Farina (2023), ao analisar a formação continuada no município de Ipumirim, reforça ainda que a qualidade das ações formativas está relacionada à participação docente na definição dos temas e à valorização das experiências profissionais dos docentes. A

autora evidencia que a pouca participação dos docentes na escolha dos conteúdos e a fragmentação do tempo formativo constituem fragilidades recorrentes nas políticas municipais de formação continuada. Tais aspectos também emergem nas entrevistas realizadas em Cerro Negro (SC), especialmente quando os docentes apontam a ausência de continuidade e de aprofundamento dos temas trabalhados.

Libâneo (2004) contribui para essa análise ao afirmar que a formação continuada deve articular conteúdos teóricos com a prática docente, possibilitando ao docente compreender, analisar e transformar sua atuação pedagógica. Nesse sentido, a recorrente valorização, por parte dos entrevistados, do tema da alfabetização revela uma compreensão clara de que a qualidade da formação está associada à centralidade dos conteúdos trabalhados e à sua relevância pedagógica. Ao indicarem a alfabetização como um ponto crítico e prioritário, os docentes demonstram reconhecer a formação continuada como espaço estratégico para enfrentar fragilidades estruturais do processo de ensino-aprendizagem no município.

Ao encontro deste fator, a primeira etapa da coleta de dados, isto é, o questionário, levanta em seus resultados a partir da questão “Você considera que a escolha dos temas da formação continuadas de professores ofertada em Cerro Negro (SC) é relevante para sua prática pedagógica?” índices interessantes, corroborando as afirmações trazidas pelo PR3, onde 11 (65%) docentes participantes da etapa do questionário optaram pela opção “um pouco relevante”, 3 (17,5%) responderam “Não considero que o tema das formações é relevante” e 3 docentes, isto é 17,5% responderam “Sim, muito relevante”, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 3. Relevância dos temas



Fonte: Elaborado pelo autor. (dezembro, 2025)

Em síntese, a categoria “qualidade e temas”, categoria referente a qualidade geral e escolha dos temas da formação continuada de professores evidencia que os docentes reconhecem a importância da formação continuada e valorizam temas considerados centrais, especialmente a alfabetização. Contudo, avaliam que a qualidade das formações ofertadas pelo município é limitada pela falta de aprofundamento, continuidade e adequação temática às diferentes áreas e realidades docentes e destacada pela falta de sondagem junto aos docentes quanto aos temas mais pertinentes. Assim, a qualidade da formação é percebida como diretamente relacionada não apenas à escolha dos temas, mas à forma como estes são desenvolvidos e sustentados ao longo do processo formativo.

Essa constatação encontra respaldo no estado do conhecimento analisado. A dissertação de Schwantes (2019), ao investigar as percepções de docentes de Ciências sobre seminários de formação continuada, evidencia que os docentes tendem a avaliar positivamente os temas quando estes dialogam com suas necessidades práticas, mas apontam limitações quando as formações não atendem às especificidades das áreas de atuação. De modo semelhante ao observado em Cerro Negro (SC), a autora conclui que, embora os seminários sejam considerados importantes, eles não são suficientes para suprir as demandas pedagógicas dos docentes, sobretudo quando não há aprofundamento temático ou continuidade formativa.

Além disso, a dissertação de Scaravelli (2024), ao discutir o resgate e o ressignificado da formação continuada, destaca que a baixa qualidade percebida nas formações está frequentemente associada ao distanciamento entre as necessidades formativas dos docentes e as ações efetivamente ofertadas pelas redes de ensino. A autora enfatiza que o desafio contemporâneo da formação continuada reside justamente na construção de propostas que superem o caráter pontual e informativo, avançando para processos formativos mais integrados, reflexivos e contextualizados.

Assim, ao cruzar os dados empíricos desta pesquisa com o referencial teórico e o estado do conhecimento, observa-se que as percepções dos docentes de Cerro Negro (SC) corroboram achados amplamente discutidos na literatura: a qualidade da formação continuada não está apenas na escolha de temas considerados relevantes, como a alfabetização, mas na forma como esses temas são desenvolvidos, aprofundados e sustentados ao longo do tempo. A ausência de continuidade, a superficialidade dos conteúdos e a pouca adequação às áreas específicas de atuação docente comprometem a efetividade da formação e reforçam a necessidade de repensar os modelos adotados pelo município.

6.1.2 Formação continuada e prática pedagógica: metodologia da formação continuada

A análise da categoria “Metodologia da formação continuada” demonstra que os docentes percebem a formação continuada ofertada pelo município como predominantemente expositiva, centrada em palestras, com pouca diversidade metodológica e baixa participação ativa dos docentes. As falas indicam que a forma como os conteúdos são apresentados interfere diretamente na percepção de qualidade e no aproveitamento das formações, influenciando nas demais categorias.

Tais percepções evidenciam um cenário amplamente discutido na literatura educacional, isto é, o predomínio de modelos formativos expositivos, centrados na transmissão de conteúdos, com reduzida participação ativa dos docentes. Tal constatação aproxima os achados desta pesquisa de um conjunto significativo de estudos que problematizam a eficácia de metodologias tradicionais no âmbito da formação continuada.

Do ponto de vista teórico, Nóvoa (1995) argumenta que a formação de professores precisa romper com a lógica de cursos pontuais e transmissivos, defendendo a centralidade da experiência docente, da reflexão sobre a prática e da construção coletiva do conhecimento. Para o autor, formações baseadas exclusivamente em palestras tendem a produzir baixo

impacto formativo, uma vez que não mobilizam o docente como sujeito ativo do processo, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1992, p. 25). As falas dos docentes de Cerro Negro, ao apontarem que as formações “*não somavam muito no dia a dia*” (PR2) quando organizadas de forma expositiva, evidenciam exatamente essa limitação apontada por Nóvoa (1995).

Alguns fatores recebem destaque por aparecem de forma repetida na fala de diferentes entrevistados quanto aos fatores negativos e/ou que deveriam ser melhorados. A fim de uma melhor compreensão, houve a elaboração da tabela a seguir, para destacar as pontuações quanto a metodologia das formações e quais docentes citaram cada fator.

Tabela 13 Fatores apontados por docentes quanto a formação continuada

	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8
Segmentação por áreas	x				x		x	
Atividade prática	x	x	x		x		x	
Troca de experiência		x			x	x	x	x
Muito cansativo			x					x
Pouco tempo de formação				x		x		

Fonte: Elaborado pelo autor (dezembro, 2025)

Como pode ser observado, em falas que se referiam a metodologia da formação continuada de professores, alguns temas foram repetidos por mais de um docente, como é o caso da “atividade prática” onde os docentes pontuavam a falta de atividades mais práticas durante as formações, isto é, em sua metodologia. Neste quesito, foram 5 professores mencionar (PR1, PR1, PR3, PR5 e PR7). As falas serão analisadas de forma específica em breve.

Outro quesito que se mostrou recorrente, também mencionado por 5 docentes diferentes foi o quesito “Troca de experiências” referindo-se a metodologia, no sentido que de, segundo estes docentes, este tema deveria ser ou é abordado durante as formações. Os docentes que mencionaram a troca de experiências relacionado à metodologia foram os professores PR2, PR5, PR6, PR7 e PR8.

Ao todo, três professores destacaram que a formação continuada deveria, em sua metodologia, adotar o agrupamento ou a segmentação de profissionais por área de atuação, a fim de otimizar os resultados fornecendo formações específicas para cada área, foram eles

PR1, PR5 e PR7. Dois professores (PR3 e PR8) também destacaram de forma repetida o aspecto “muito cansativo” tratando-se da metodologia utilizada durante a formação continuada de professores, situando que a estratégia metodológica deveria considerar o fator fadiga. O “pouco tempo de formação” também foi destacado por dois professores diferentes (PR4 e PR6).

Além destes, outros fatores consideráveis foram destacados pelos docentes, como a “falta de clareza”, “pouco tempo em cada tema” e “a falta de continuidade”, “forma de exposição” entre outros, tratando-se da metodologia adotada durante a formação continuada de professores. Apesar de significativos, estes temas não se apresentaram repetidamente, mas de qualquer modo serão abordados em breve.

Conforme demonstrado na tabela 13, um dos tópicos que mais se repetiu durante as entrevistas foi a “atividade prática”. Neste sentido, pode-se mencionar a fala do PR3 que, ao sugerir algo que tornasse a formação mais útil e alinhada às suas necessidades, sugeriu *“Mais prático, mais atividade prática. Que você, tipo, você vai lá e o professor te devolva, te ensine como você fazer a prática”*, ou ainda demonstrado pela fala do PR7: *“Porque, assim, na verdade, a teoria, a gente já é cheio de teoria, né? Então, a gente queria, assim, uma coisa que fosse mais na prática, sabe? Mais no concreto.”*

Outro fator que ganhou desta pelo número de docentes que menciona e pelo número de vezes que é mencionado por cada um dele é a “Troca de experiência”, também demonstrado na tabela 13. Este fator se enquadra na metodologia das formações porque, nestes casos, os docentes referiram-se aos espaços e momentos de troca de experiências entre os docentes durante as formações continuadas. Tratando-se da formação fornecida em janeiro de 2025, o PR2 menciona *“tipo, esse ano, a gente teve um aspecto que eu gostei[...], a gente fez uma troca de experiência em elaboração de materiais.”*. Neste mesmo sentido o PR5 destacou *“que eles fazem, atividades, né? Em grupo e coisas assim, não sei, é bem interessante, né? Tu te interages com as outras escolas. Acho bem interessante, né? Troca de experiência, né?”*. O fator troca de experiência não se refere apenas ao desenvolvimento de materiais de forma conjunta, mas também do diálogo sobre as dificuldades e desafios docentes, que são amparados a partir da própria experiência do sujeito-professor e da possibilidade de troca de experiências a partir da interação dos docentes, nesse sentido, PR6 menciona *“assim, a interação do grupo nessas reuniões que a gente fazia era muito positiva”*.

Essa crítica é aprofundada por Francisco Imbernón, ao afirmar que a metodologia da formação continuada deve estar ancorada em processos colaborativos. Segundo o autor, a formação centrada na escuta passiva do docente reforça uma lógica tecnicista e desconsidera os saberes construídos na prática. As avaliações negativas feitas pelos docentes quanto às metodologias adotadas pelo município dialogam diretamente com essa perspectiva, ao revelarem a necessidade de espaços formativos que favoreçam o diálogo, a troca de experiências e o trabalho coletivo.

Um dos aspectos mais recorrentes nas falas dos docentes refere-se à necessidade de formações mais direcionadas às diferentes áreas de atuação docente, enfatizando que uma formação genérica não atende às necessidades da educação do município. PR1 esclarece que *“teria que ser contínua por grupos pequenos e por área também.”*, *“com especialistas de cada área”* (formadores). Outro professor (PR5) também destacou *“Eu acho que eles deviam fazer... assim, por área, né? Que a gente diz, por exemplo, só educação física, só pedagogia...”*. Já outro professor destaca que a formação poderia ser segmentada entre professores do ensino fundamental e educação infantil, ao verbalizar *“não foi trabalhado, tipo, só o professor do ensino fundamental, ou só o professor do infantil”* (PR7).

Já o fator fadiga, destacado pelos docentes como “muito cansativo” repete-se na fala de dois professores, tanto o PR3 quanto o PR7 mencionam que a metodologia deixa os docentes muito cansados, diminuindo o aproveitamento, como exemplo, cita-se a fala do docente PR3: *“Então tem que ter uma forma de não ser tão cansativo. É muito difícil, assim, pra você ficar lá, tipo, um tempo... Tipo, o dia todo. Que, às vezes, acontece. Você fica lá e fala, fala, fala, sabe? O professor... E a gente fica lá sem... Tipo, fosse uma forma diferenciada de fazer essa teoria. Repassada para os professores “que é corroborada pelo PR8 ao mencionar: “A gente vai ali numa formação, a gente fica, ó, fica o dia inteirinho sentada assistindo eles passarem lá a coisa no retroprojeto”*. Além disso, dois docentes mencionaram o *“pouco tempo de formação”*, que ao serem indagados quanto a suficiência do tempo de formação respondem de forma categoria *“não”* (PR4), ou ainda ao mencionar que *“Aqui no município só teve esse ano, por enquanto ela tá pouca, ela deveria ter mais vezes, né?”* (PR6).

Todas as falas dos docentes em destaque dialogam de forma clara e direta com o resultado obtido na primeira etapa da coleta de dados. Conforme apêndice A, uma das perguntas do questionário é “Você considera que a metodologia utilizada durante a formação

continuada de professores é adequada?”, onde apenas 11.76% dos respondentes respondem que “sim, muito”. O quadro a seguir demonstra melhor os índices.

Quadro 1 Qualidade da metodologia

Você considera que a metodologia utilizada durante a formação continuada de professores é adequada?	
Alternativas	Número de respostas por opção
Sim, muito	2
Um pouco	11
Não	4

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025)

Além dos 2 respondentes que correspondem aos 11.76% que marcaram a alternativa “Sim, muito”, outros 11 docentes (64.68%) responderam “Um pouco” e 4 docentes (23.52%) assinalaram a opção “Não”.

O estudo de Farina (2023), desenvolvido no município de Ipumirim (SC), reforça que a metodologia adotada na formação continuada é um dos principais fatores que influenciam a percepção de qualidade por parte dos docentes. A autora evidencia que formações organizadas em encontros isolados, com pouca diversidade metodológica, tendem a ser avaliadas como insuficientes, mesmo quando os temas são considerados relevantes. Esse achado contribui para compreender por que, em Cerro Negro, a valorização de determinados temas não é suficiente para garantir uma avaliação positiva da formação quando a metodologia permanece limitada.

R2 descreve de maneira clara o modelo metodológico ao afirmar que, em anos anteriores, a formação se resumia a exposições teóricas ao verbalizar “*era mais assim, tipo, palestra mesmo. Tipo, ah, alinhado ali a BNCC, uma coisa, tudo que a gente já sabe, que a gente olha lá no telão*”. O docente complementa que essa metodologia pouco contribuía para o cotidiano escolar, PR2 “*não somava muito no nosso dia a dia*”, evidenciando a fragilidade de uma formação baseada apenas na transmissão de informações.

Outra consideração relevante é apontada por PR8, que também aponta limites semelhantes, relacionando a metodologia adotada à forma como os conteúdos são trabalhados, dizendo que “*o foco deveria ser aplicado de maneira diferente*”. Para o docente, a maneira como a formação é conduzida interfere diretamente na aprendizagem docente, especialmente quando os encontros são breves e não permitem aprofundamento “*às vezes a gente faz uma etapa que gostaria de aprender mais coisas e acabou ali*”, indicando tanto o pouco tempo de formação de forma geral quanto o tempo de formação quanto a má gestão do tempo para cada

etapa da formação, explicado pelo docente ao mencionar que *“Porque não adianta eles virem aqui dar uma formação de um tema, no outro dia eles vêm de outro tema e daí, ó, a confusão que vem [....].*

Essa percepção é corroborada por grande parte dos docentes da secretaria municipal de educação, conforme índice levantado pela 5ª pergunta do questionário, conforme apêndice A, que aborda a quantidade de carga horária da formação continuada de professores e sua suficiência. Neste quesito, 7 docentes participantes optaram pela opção “não”, indicando que a carga horária atual não é suficiente para aprofundar os temas propostos, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 Carga horária das formações

A carga horária das formações é suficiente para aprofundar os temas propostos?	
Alternativas	Número de respostas por opção
Sim, muito	4
Um pouco	6
Não	7

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025)

Conforme demonstrado, apenas 4 dos docentes veem a carga horária da formação continuada de professores como suficiente, o equivalente a 23,52%, sendo a menor parcela. Outros 6 (35,28%) acham “um pouco” suficiente.

A centralidade da palestra como principal estratégia metodológica aparece ainda na fala de PR3, que reconhece algum aprendizado, mas indica limites no formato adotado ao falar *“a gente sempre tira algum aprendizado pra gente trabalhar em sala de aula”*, entretanto, a docente sinaliza que o formato não possibilita uma apropriação mais consistente dos conteúdos, o que contribui para uma avaliação apenas intermediária da formação, pois menciona: *“não é 100%”*.

O PR3 também evidencia a diferença entre metodologias ao relatar uma formação realizada fora do município, na universidade, destacando a combinação entre teoria e prática (PR3: *“primeiro foi só teorias e coisas assim. Depois, se reunindo em grupo, fizemos exercício, fizemos coisas”*). Para o docente, essa metodologia foi determinante para a avaliação positiva da formação (PR3: *“aquela lá na UNIPLAC foi a melhor”*), justamente por permitir vivências práticas e interação entre docentes de diferentes áreas.

Outro ponto recorrente nas falas refere-se à ausência de metodologias diferenciadas e contínuas, que acompanhem os docentes ao longo do tempo. PR8 evidencia essa lacuna ao destacar que a formação precisaria ser mais processual e menos pontual (PR8: *“Eu acho que*

tem que ser continuada, desde que trabalhe... Uma linha,”), sugerindo que a metodologia deveria prever acompanhamento e retomada dos conteúdos trabalhados.

De modo geral, a análise da categoria Metodologia revela que os docentes reconhecem a importância da formação continuada, mas avaliam que o predomínio de estratégias expositivas, a curta duração dos encontros e a ausência de práticas colaborativas limitam significativamente seu potencial formativo. As falas indicam que metodologias baseadas na troca de experiências, no trabalho em grupo e na articulação entre teoria e prática são percebidas como mais significativas e eficazes, reforçando a necessidade de revisão dos formatos metodológicos adotados pelo município.

Scaravelli (2024) destaca que a resignificação da formação continuada passa necessariamente pela revisão das metodologias utilizadas, defendendo modelos formativos baseados na colaboração docente, na observação de práticas e no acompanhamento pedagógico. A autora aponta que a persistência de metodologias tradicionais constitui um dos principais entraves para a efetividade das políticas de formação continuada nas redes públicas, aspecto amplamente corroborado pelos dados desta investigação.

Dessa forma, ao cruzar a categoria “Metodologia” com o referencial teórico e o estado do conhecimento, constata-se que as críticas apresentadas pelos professores de Cerro Negro encontram sólido respaldo na literatura educacional. O predomínio de estratégias expositivas, a baixa participação docente e a ausência de continuidade configuram limites já amplamente discutidos em pesquisas nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, as falas que valorizam experiências metodológicas mais participativas reforçam a necessidade de repensar os modelos de formação continuada adotados pelo município, alinhando-os a propostas formativas mais dialógicas, reflexivas e contextualizadas.

6.1.3 Formação continuada e prática pedagógica: demandas e necessidades docentes

A análise da categoria “Demandas e necessidades docentes” busca compreender se a formação continuada de professores ofertada pela secretaria municipal de educação de Cerro Negro (SC) atende as demandas de formação com o intuito de atender as necessidades da prática pedagógica.

Nesta análise de categoria fica evidenciado que os docentes percebem um descompasso significativo entre a formação continuada de professores ofertada pelo município e as necessidades reais vivenciadas no cotidiano escolar. As falas revelam que,

embora a formação seja reconhecida como importante, ela nem sempre responde às demandas concretas da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao acompanhamento, à contextualização e à atenção às especificidades das áreas de atuação. Em grande parte, isso ocorre porque, ao definir os temas abordados durante as formações em questão, não há escuta dos docentes e os fatores que os docentes consideram mais relevantes em geral não são considerados e tão pouco abordados durante a formação continuada de professores ofertada no município.

Isso é afirmado pelas respostas obtidas na fase das entrevistas, conforme descritas a seguir, e reafirmadas pelas respostas obtidas durante a etapa de aplicação do questionário. O Quadro 3, demonstra diretamente com que frequência as formações atendem as necessidades dos docentes municipais.

Quadro 3 Temas abordados e necessidades docentes

As formações atendem às necessidades dos professores da rede municipal	
Alternativas	Número de respostas por opção
Sim, muito	3
As vezes	10
Não	4

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025)

A partir do Quadro 3 fica evidente que 58,08% dos docentes, isto é, 10 docentes percebem que as formações atendem as necessidades apenas “As vezes”. 3 (17,64%) deles, o menor grupo, compreendem que as necessidades são muito atendidas durante as formações ofertadas e 4 (23,52%) deles optou pela alternativa “Não”

Um fator recorrente durante as falas dos docentes diz respeito à necessidade de segmentação das formações por áreas e por funções educacionais, para que assim aborde-se temas que atendam as necessidades de cada área especificamente, demonstrando que a mesma formação não atende as necessidades de todos os docentes. Neste sentido destaca-se a fala do PR7: “*Teria que ser por áreas*”. Quando questionada sobre a qualidade da formação ofertada, PR7 ainda destaca “*Ela não condiz com a nossa realidade.*” demonstrando que a formação não atende as demandas e necessidades docentes.

Outro fator relevante sobre as demandas e necessidades destaca-se na fala de PR1, ao dizer “*que a gente que é carente é da formação... Da formação do uso das tecnologias. Isso aí precisa e muito*” que é justificada pela fala do mesmo docente:

É uma demanda, sim. Porque tem professoras que conseguem dominar... Conseguem dominar as tecnologias e uma grande parte não consegue. Vamos dizer que está andando, né? Mas precisa. Precisa muito[...]por exemplo, assim, utilizar o computador ali para fazer todo o seu trabalho. Eu tenho exemplos de professores que precisam de ajuda dos colegas. Ah, como é que eu faço... Como é que eu registro aqui o meu planejamento? Como é que eu registro tais avaliações? Então, a gente tem professores que não chegam lá no sentido e tem que pedir ajuda para os colegas. Então, precisa... É formação. Precisa de formação.” (PR1).

O docente ainda destaca que o uso de determinadas tecnologias, como o de “Diário do professor”, que é online, auxilia o município a perceber eventuais defasagens no processo educacional. Reafirmando a necessidade de formação continuada de professores quanto ao uso de tecnologias não ocorre, porém, é de suma relevância para os docentes, assim como para o município.

“As vezes o professor tem um planejamento, está lá no sistema e ele coloca se ele está conseguindo cumprir ou não. Se ele conseguir fazer isso de forma certa, o município já é um exemplo, né? Já entenderia que, olha, ele tem um bom planejamento, mas ele não está conseguindo atender. Vamos estudar o porquê que ele não está conseguindo atender. Ou talvez ele esteja atendendo, mas ele não tem um bom planejamento.” (PR1).

Desse modo, fica evidenciado que formações acerca do uso de tecnologias de âmbito educacional é uma demanda dos docentes, mas, conforma percebido, tal necessidade não é atendida.

Quando indagado de forma direta sobre as formações em questão atendem as demandas de sua atuação profissional (apêndice B, Roteiro de entrevista, 5ª questão) a resposta do PR1 é categórica *“Em partes atende, mas não totalmente.”*, e conclui: *“Ah, eu quero dizer que atenderia um 60%. 40% ela fica defasada. Da necessidade dos docentes.”*. Já outro docente (PR2) ressalta que: *“Olha, na verdade, o que eu já tive não me ajudou em nada”* ao responder essa mesma pergunta.

PR2 esclarecesse ainda que não há uma escuta ou sondagem quanto as demandas e necessidades dos docentes para pensar a formação continuada de professores ofertada, verbalizando que os profissionais responsáveis pelas formações poderiam *“investigar ou ir nas escolas qual o tema mais importante que, naquele momento, os profissionais acho que estão sentindo necessidade [...]que a gente não tem”*. Tal fator indica que, devido a isso, as formações ofertadas não dialogam com as demandas e necessidades dos docentes. Fator reforçado por PR7 ao dizer que a formação não dialoga com a realidade dos docentes.

Já o docente PR4 destaca outro fator significativo ao mencionar as mudanças contínuas dos processos educacionais e dos perfis dos discentes e seus familiares, citando

também as demandas emergentes que dialogam diretamente às necessidades relacionadas à prática pedagógica assim como a formação continuada de professores. Ao responder a mesma pergunta o docente destaca “Muito pouco. Em partes. Eu sinto as necessidades da atualização constante. Então, de um ano pra outro muda. As crianças são diferentes. As exigências do meio são diferentes. Então, a gente sente necessidade nisso”.

Em síntese, a categoria “Demandas e necessidades” revela que os docentes não se colocam em oposição à formação continuada, mas reivindicam uma formação mais próxima de sua realidade, que considere suas áreas de atuação, promova continuidade. As falas indicam que a ausência desses elementos limita o potencial formativo das ações ofertadas, fazendo com que as necessidades docentes permaneçam, em grande medida, atendidas apenas de forma parcial.

Do ponto de vista teórico, António Nóvoa (1992) argumenta que uma das principais demandas contemporâneas da formação continuada reside na superação de modelos homogêneos e centralizados, que desconsideram as trajetórias, experiências e contextos dos docentes. Para o autor, quando a formação ignora a diversidade de práticas e áreas de atuação, ela tende a se afastar das necessidades reais dos docentes, tornando-se pouco significativa. As demandas dos docentes de Cerro Negro (SC) por formações organizadas por áreas e mais próximas de sua realidade profissional evidenciam exatamente essa lacuna apontada por Nóvoa (1992).

Na mesma direção, José Carlos Libâneo (2004) destaca que a formação continuada precisa estar articulada às condições reais de trabalho docente e às necessidades pedagógicas das escolas. Para o autor, a ausência de acompanhamento e de orientação sistemática faz com que o docente atue de forma isolada, recorrendo a estratégias individuais para resolver problemas coletivos. Esse argumento ajuda a compreender por que os docentes de Cerro Negro (SC) demandam maior apoio institucional e espaços de diálogo, evidenciando que suas necessidades não se limitam à formação em si, mas à existência de uma política pedagógica mais consistente.

Ao dialogar com o estado do conhecimento, observa-se que as demandas apontadas pelos docentes desta pesquisa são amplamente recorrentes em estudos recentes. A dissertação de Schwantes (2019) evidencia que professores de Ciências identificam como principal necessidade a aproximação entre formação continuada e realidade escolar, ressaltando que a ausência de acompanhamento pós-formação dificulta a consolidação das aprendizagens. A

autora aponta que, sem espaços sistemáticos de reflexão coletiva, os docentes tendem a adaptar os conteúdos formativos de maneira individual e desarticulada.

De forma semelhante, Castro (2021), ao investigar a formação continuada de professores iniciantes, destaca que a falta de acompanhamento pedagógico e de escuta das necessidades docentes constitui uma das principais fragilidades das políticas formativas municipais. A autora demonstra que os docentes iniciantes demandam formações que dialoguem diretamente com seus desafios cotidianos e que ofereçam suporte contínuo, aspecto que converge com as falas dos docentes de Cerro Negro, especialmente no que se refere à sensação de abandono após os encontros formativos.

Farina (2023), ao analisar a formação continuada no município de Ipumirim (SC), aponta que as demandas docentes se concentram na necessidade de maior participação dos docentes na definição dos temas e na organização das formações. A autora evidencia que, quando as necessidades dos docentes não são consideradas, a formação tende a perder legitimidade e impacto pedagógico. Esse achado dialoga diretamente com os dados desta pesquisa, nos quais os docentes indicam que as formações nem sempre correspondem às suas áreas de atuação ou às demandas específicas de suas realidades educacionais.

Dessa forma, ao cruzar a categoria “Demandas e necessidades” com o referencial teórico e o estado do conhecimento, constata-se que as reivindicações dos docentes desta pesquisa encontram sólido respaldo na literatura educacional. As demandas por continuidade, segmentação, acompanhamento e espaços de troca revelam que a formação continuada precisa ser pensada como um processo permanente e contextualizado, capaz de responder às necessidades reais da docência. Assim, os dados empíricos reforçam a necessidade de repensar as políticas de formação continuada no município, alinhando-as a modelos formativos mais participativos, reflexivos e institucionalmente sustentados.

6.1.4 Formação continuada e prática pedagógica: colaboração docente

A análise da categoria “Colaboração docente” apresenta que os docentes reconhecem a colaboração entre pares como um dos elementos mais potentes da formação continuada, embora apontem que esses momentos ocorrem de forma pontual, pouco sistemática e sem continuidade institucional. As falas indicam que a troca de experiências, o diálogo profissional e o compartilhamento de materiais pedagógicos são percebidos como

fundamentais para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência, especialmente quando a formação cria espaços reais de interação entre os docentes.

Neste sentido, a grande maioria dos docentes participantes afirmou que “Sim”, para a questão “As formações ajudam a promover a colaboração entre os docentes da rede municipal”, conforme disposto no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 Colaboração docente

As formações ajudam a promover a colaboração entre os professores da rede municipal	
Alternativas	Número de respostas por opção
Sim	7
Um pouco	6
Não	4

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025)

A maioria dos participantes considera que as formações promovem a colaboração entre os docentes. Já 4 docentes (23,52%) acreditam que “Não”, este é o menor grupo. Já o terceiro grupo acredita que as formações promovem a colaboração ao menos “Um pouco”.

PR1 destaca que a colaboração docente ocorre principalmente quando há momentos planejados de troca entre os profissionais afirmando: “*as trocas de experiências que os profissionais adquirem, né?*”. O docente associa esse processo colaborativo à melhoria da prática pedagógica, mencionando exemplos concretos de socialização de materiais ao mencionar: “*a confecção de material pedagógico... a troca desse material... porque aconteceu isso mais do que um momento. O pessoal trocar as experiências e trocar materiais*”. Essa fala evidencia que a colaboração docente se materializa quando os docentes compartilham estratégias que já foram testadas em sala de aula.

PR2 também valoriza fortemente os momentos de colaboração, afirmando que um dos aspectos mais positivos das formações ocorreu quando houve trabalho coletivo entre as escolas narrando que: “*a gente teve uma troca de experiência em elaboração de materiais*”. O docente relata que esses momentos permitiram conhecer práticas desenvolvidas por outros docentes e adaptar projetos bem-sucedidos à sua própria realidade mencionando: “*eu usei esse projeto com turma tal, pra mim deu certo*”. No entanto, ressalta que tais experiências não se mantiveram ao longo do tempo, o que limita o fortalecimento da colaboração docente.

A ausência de continuidade desses espaços colaborativos aparece como um ponto crítico nas falas. PR2 afirma que, após os primeiros encontros, a troca entre os docentes deixou de acontecer verbalizando: “*mas não houve mais também*”. Essa percepção reforça a

ideia de que a colaboração docente, embora reconhecida como importante, não é sustentada como princípio estruturante da formação continuada no município.

PR7 também aponta a necessidade de maior diálogo e interação durante as formações, defendendo que os docentes deveriam ter mais liberdade para conversar, perguntar e trocar experiências: *“deixar que a equipe [...] tenham a liberdade de conversar, perguntar...”* Para a docente, a colaboração se constitui como condição para que a formação seja mais significativa e próxima da realidade escolar.

A colaboração entre docentes é igualmente associada à aprendizagem profissional. PR1 ressalta que, ao compartilhar experiências, os docentes aprendem uns com os outros (PR1: *“tipo, eu tenho isso e deu certo nisso... e o outro já diz, não, mas eu faço isso e deu certo nisso”*). Essa fala evidencia que a colaboração docente não se restringe à socialização de materiais, mas envolve a construção coletiva de saberes pedagógicos a partir da prática.

Tais falas também são afirmadas pelos demais docentes, como o caso do PR2, ao afirmar: *“A gente sente a necessidade de troca de experiência”*. Assim como do PR3 ao mencionar *“a gente dividiu... Divide as experiências”* e o PR4 ao mencionar: *“Então, a gente troca ideias entre os colegas”*. Não obstante o PR5 menciona: *“Tu te interages com as outras escolas. Acho bem interessante, né? Troca de experiência, né?”*, fala que é corroborada pelo PR6 que menciona: *“No companheirismo, no diálogo... Que a gente tá... tá trocando ideias, né? As experiências...”*, assim como pelo PR8 ao mencionar: *“Meu Deus, o que fortaleceu muito essas palestras, em trabalhar com a própria equipe”*.

Por outro lado, as falas também indicam que, na ausência de espaços institucionais de colaboração, os docentes tendem a atuar de forma isolada. PR3 menciona que, embora sempre tente aproveitar algo da formação, esse processo ocorre de maneira individual como observado em sua fala: *“a gente sempre tira algum aprendizado pra gente trabalhar em sala de aula”*. De modo semelhante PR8 menciona: *“Só que deveria... bom, como eu falei, ela não só tá... Ela tá médio desenvolvida”*. Essas falas sugerem que, sem espaços coletivos consolidados, a colaboração docente acaba sendo substituída por estratégias individuais de enfrentamento das dificuldades pedagógicas.

Quanto a correlação teórica, Nóvoa (1992) defende que a formação de docentes deve ser compreendida como um processo coletivo, no qual o desenvolvimento profissional se constrói no interior das comunidades docentes. Para o autor, a colaboração entre professores não é um complemento da formação, mas sua própria condição, pois é no confronto de experiências, saberes e práticas que o docente ressignifica sua atuação. As falas dos docentes

de Cerro Negro (SC), ao valorizarem os momentos de troca e diálogo, confirmam essa perspectiva, ao mesmo tempo em que evidenciam a fragilidade de contextos formativos que não sustentam tais espaços de maneira contínua.

Essa leitura é aprofundada por Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são construídos socialmente, no cotidiano da escola e nas interações entre os profissionais. Para a autora, a colaboração docente permite que os docentes compartilhem saberes da experiência, transformando práticas individuais em conhecimentos coletivos. Quando os docentes desta pesquisa relatam que a troca de experiências ocorre apenas em momentos pontuais da formação, evidencia-se a limitação de um modelo que não favorece a consolidação desses saberes coletivos no interior da rede municipal.

Na mesma direção, Imbernón (2010) destaca que a colaboração docente deve ser entendida como eixo estruturante da formação continuada, especialmente em contextos marcados por desafios pedagógicos complexos. Segundo o autor, formações que estimulam o trabalho colaborativo contribuem para a construção de soluções compartilhadas, fortalecendo a autonomia profissional dos docentes. A ausência de continuidade desses espaços colaborativos, apontada pelos docentes de Cerro Negro (SC), revela a permanência de uma lógica formativa individualizante, criticada por Imbernón (2010).

Ao dialogar com o estado do conhecimento, observa-se que os achados desta pesquisa reiteram resultados de estudos recentes sobre formação continuada. A dissertação de Schwantes (2019) evidencia que professores participantes de seminários formativos atribuem alto valor aos momentos de troca de experiências, reconhecendo-os como fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica. Contudo, a autora aponta que, quando esses espaços não são sistematizados, os efeitos da colaboração tendem a ser limitados e pouco duradouros, aspecto convergente com os dados desta investigação.

De forma semelhante, Castro (2021) destaca que professores iniciantes percebem a colaboração com colegas mais experientes como uma das principais contribuições da formação continuada. No entanto, a autora ressalta que a ausência de políticas institucionais que incentivem o trabalho colaborativo faz com que essas interações ocorram de maneira informal e desigual. Esse achado dialoga diretamente com as falas dos docentes de Cerro Negro, que relatam experiências colaborativas significativas, mas restritas a momentos específicos.

Farina (2023), ao analisar a formação continuada reforça que a colaboração docente se fortalece quando a formação cria espaços sistemáticos de socialização de práticas e

construção coletiva de materiais pedagógicos. A autora conclui que a ausência desses espaços compromete a consolidação de uma cultura colaborativa na rede de ensino, resultado que se aproxima do contexto analisado nesta pesquisa.

Já Scaravelli (2024) enfatiza que a colaboração docente constitui um elemento central para a ressignificação da formação continuada, sobretudo quando articulada ao acompanhamento pedagógico e à reflexão coletiva. A autora aponta que políticas formativas que não incorporam a colaboração como princípio estruturante tendem a reforçar práticas isoladas e pouco articuladas, limitando o impacto da formação sobre o ensino.

As percepções docentes acerca da colaboração entre pares, evidenciadas nesta pesquisa, revelam que a troca de experiências, o diálogo profissional e o compartilhamento de práticas constituem elementos centrais para a qualificação da prática pedagógica. Entretanto, tais práticas colaborativas aparecem como episódicas e pouco institucionalizadas, o que limita seu potencial formativo. Esse achado dialoga diretamente com a literatura educacional, que aponta a colaboração docente como um dos pilares do desenvolvimento profissional, desde que sustentada por políticas e estruturas organizacionais consistentes.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada influencia diretamente na prática pedagógica, podendo repercutir de diversas formas na atuação dos docentes. A partir da formação continuada de professores, quando adequadamente ofertada, pode otimizar a atuação dos docentes em seus fazeres profissionais, influenciando na qualidade geral da educação ofertada em toda a rede de educação. Desta forma, compreender como os conhecimentos advindos das formações podem ser aplicados é de suma relevância para este estudo, além deste fator, outros fatores também dialogam com a repercussão, ou não, da formação continuada de professores e os conhecimentos dela obtidos, como a melhoria do ensino, as novas estratégias de ensino aprendidas durante tais formações ou a adaptação de estratégias já adquiridas pelos docentes, assim como a percepção do próprio docente quanto a sua aptidão de forma individual, isto é, o quanto as formações auxiliam os docentes na sua identidade profissional e o quanto auxiliam os docentes e sentirem-se preparados.

6.2.1 Formação continuada e prática pedagógica: aplicabilidade dos conhecimentos

A análise da categoria “Aplicabilidade dos conhecimentos” evidencia que os docentes reconhecem a formação continuada como potencialmente relevante, porém apontam limites significativos quanto à efetiva incorporação dos conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica cotidiana. De modo geral, as falas indicam que a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados nas formações ocorre de forma pontual, fragmentada e geralmente dependente da iniciativa individual do docente, não se configurando como um processo sistemático ou acompanhado pela rede municipal.

Os docentes relatam que conseguem aplicar determinados conhecimentos quando a formação apresenta propostas práticas, exemplos concretos ou materiais diretamente utilizáveis em sala de aula. Contudo, quando as formações se restringem à exposição teórica ou à apresentação de diretrizes gerais, a aplicabilidade tende a ser reduzida. Esse distanciamento entre o que é discutido nos espaços formativos e o que efetivamente se concretiza na prática pedagógica reforça a percepção de que a formação continuada, tal como organizada, nem sempre contribui de maneira direta para a resolução dos desafios cotidianos da docência.

Essa constatação dialoga diretamente com o referencial teórico. Para Nóvoa (1992), a formação continuada só se torna significativa quando se ancora na prática profissional e promove processos reflexivos que permitam ao docente reinterpretar e transformar sua ação pedagógica. Quando os docentes de Cerro Negro (SC) afirmam que as formações “*que não somavam muito no dia a dia*” (PR2) ou que os conhecimentos adquiridos não se sustentam no tempo, evidenciam exatamente a fragilidade de propostas formativas que não se estruturam a partir da prática e da experiência docente.

De forma convergente, Imbernón (2010) ressalta que a aplicabilidade da formação continuada depende da articulação entre teoria, prática e contexto. Segundo o autor, formações descontextualizadas tendem a produzir um conhecimento abstrato, de difícil transposição para a realidade escolar. Os dados desta pesquisa confirmam essa perspectiva, uma vez que os docentes relatam maior dificuldade em aplicar os conteúdos quando estes não dialogam com suas áreas específicas de atuação, com o perfil dos discentes ou com as condições concretas de trabalho existentes nas escolas do município.

Libâneo (2004) contribui para essa análise ao afirmar que a formação continuada deve possibilitar ao docente compreender o sentido pedagógico das ações que desenvolve,

favorecendo a reconstrução consciente de sua prática. A aplicabilidade, nesse sentido, não se limita à adoção de técnicas ou atividades prontas, mas envolve a capacidade do docente de reinterpretar os conhecimentos formativos à luz de sua realidade. Quando os docentes entrevistados indicam que conseguem aplicar apenas partes do que foi trabalhado ou que recorrem mais à troca com colegas do que às formações formais, evidencia-se a fragilidade desse processo formativo.

Outra fala que recebe destaque quanto a possibilidade de aplicabilidade, segundo relato dos próprios docentes de Cerro Negro (SC), conforme fala do ao PR3 ao dizer: *“Sempre quando se trata de você fazer ali pra na prática, pra você aprender, pra você estar trabalhando, pra você estar trazendo de volta pra fazer com os alunos na prática, é sempre melhor”*, fica possível constatar uma dificuldade na aplicabilidade pois, segundo o docente, as formações que não sejam apenas teóricas são melhores. A relação entre teoria e prática durante a formação continuada de professores foi mencionada anteriormente na seção de Metodologia. Contudo, embora esse tema possa parecer redundante ao ser retomado no item 7.2.1, intitulado “Formação continuada e prática pedagógica: aplicabilidade dos conhecimentos”, sua reapresentação justifica-se pela relevância evidenciada nas falas dos docentes. A partir dos relatos dos participantes, observa-se que a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos nas formações é diretamente comprometida pelas dificuldades de implementar ações ou estratégias no cotidiano escolar, seja em razão dos temas abordados nas formações, seja pelas metodologias adotadas nesses processos formativos.

Além dos docentes entrevistados, tal quadro fica reafirmado a partir dos resultados obtidos durante o questionário, podemos perceber que apenas 3 (17,64%) dos docentes do município afirmam que conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação continuada de professores, conforme descrito no quadro 5.

Quadro 5 Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos

Você consegue aplicar os conhecimentos adquiridos na formação na sua sala de aula.	
Alternativas	Número de respostas por opção
Sim	3
Um pouco	9
Raramente	4
Não	1

Fonte: Elaborada pelo autor (dezembro, 2025)

Demonstra-se ainda que apenas 1 (5,88%) dos docentes afirmam que não consegue aplicar, em sala de aula, os conhecimentos adquiridos durante a formação continuada de professores. Correspondente ao maior grupo, 9 (52,92%) dos docentes optaram pela opção “Um pouco”, demonstrando que há aproveitamento das formações disponibilizadas neste tema específico, e 4 (23,52%) deles consegue aplicar os conhecimentos de forma rara.

No diálogo com o estado do conhecimento, observa-se que essa dificuldade de aplicação prática é amplamente recorrente em pesquisas sobre formação continuada. A dissertação de Schwantes (2019) aponta que professores de Ciências reconhecem ganhos conceituais nas formações, mas relatam dificuldades em transpor esses conhecimentos para a prática pedagógica, especialmente quando as propostas formativas não incluem momentos de experimentação, acompanhamento ou reflexão coletiva sobre a aplicação dos conteúdos.

De modo semelhante, Castro (2021) evidencia que professores iniciantes atribuem maior valor às formações que oferecem suporte direto à prática docente, destacando que a ausência de acompanhamento após os encontros formativos compromete a efetiva aplicação dos conhecimentos adquiridos. Esse achado dialoga diretamente com as falas dos docentes de Cerro Negro (SC), que indicam que, após o término das formações, “cada um acaba fazendo do seu jeito”, sem orientação ou retorno institucional.

Farina (2023), ao analisar a formação continuada no município de Ipumirim (SC), destaca que a aplicabilidade dos conteúdos está diretamente relacionada à continuidade das ações formativas e à participação ativa dos docentes no processo. A autora observa que formações fragmentadas tendem a gerar impactos pontuais, enquanto propostas contínuas e colaborativas favorecem mudanças mais consistentes na prática pedagógica. Tal constatação reforça a leitura de que os limites de aplicabilidade identificados nesta pesquisa não decorrem da falta de interesse docente, mas da própria organização das formações.

Por fim, Scaravelli (2024) enfatiza que a baixa aplicabilidade das formações continuadas está associada à permanência de modelos formativos tradicionais, pouco integrados ao cotidiano escolar. A autora defende que a ressignificação da formação continuada passa, necessariamente, pela criação de espaços de acompanhamento, reflexão e colaboração, nos quais o docente possa experimentar, avaliar e reelaborar suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, ao cruzar a categoria “Aplicabilidade” com o referencial teórico e o estado do conhecimento, constata-se que os limites apontados pelos docentes de Cerro Negro (SC) são amplamente corroborados pela literatura. A formação continuada apresenta potencial

para contribuir com a prática pedagógica, porém sua aplicabilidade permanece restrita quando não há articulação entre teoria e prática, continuidade formativa e acompanhamento institucional. Assim, os dados desta pesquisa reforçam a necessidade de repensar os modelos de formação continuada adotados pelo município, de modo a favorecer processos formativos mais contextualizados, reflexivos e efetivamente aplicáveis à realidade docente.

6.2.2 Formação continuada e prática pedagógica: melhoria do ensino e estratégias educacionais

A análise da categoria “Melhoria do ensino e estratégias educacionais” revela que os docentes percebem a formação continuada como um espaço que pode contribuir para a melhoria do ensino, sobretudo quando possibilita a ampliação do repertório pedagógico e a reflexão sobre estratégias educacionais à prática docente já utilizadas. No entanto, as falas indicam que essas contribuições ocorrem de forma pontual e desigual, dependendo fortemente do formato da formação e da iniciativa individual do docente.

Alguns docentes reconhecem que determinadas formações favoreceram a adoção de novas estratégias educacionais ou o aperfeiçoamento daquelas já existentes. PR1 destaca que a formação contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à troca de experiências e à melhoria da prática pedagógica ao destacar a relevância da “aquisição de novas habilidades” a partir da “*troca de experiência do corpo docente*” possíveis durante a formação continuada de professores. Ao ser instigado a exemplificar essas habilidades, o docente ressalta a produção e a socialização de materiais pedagógicos (PR1: “*a confecção de material pedagógico... a troca desse material... a confecção e troca*”).

A alfabetização aparece novamente como um campo em que os docentes percebem maior possibilidade de impacto da formação sobre as estratégias educacionais. PR4 afirma que as formações voltadas à alfabetização ajudam a direcionar o trabalho pedagógico: “*é lá na alfabetização que a gente tem que priorizar*”. De forma semelhante, PR7 aponta que esse foi o principal aspecto que conseguiu levar para sua prática, “*o que eu levei pra mim foi, tipo, sobre a alfabetização*”.

Apesar disso, os docentes indicam que a ausência de continuidade e acompanhamento limita a consolidação dessas estratégias ao longo do tempo. PR4 explica que, mesmo quando aprende algo novo, sente dificuldade em manter ou aprofundar as estratégias sem apoio institucional: “*às vezes a gente vai lá, faz o curso [...] aprende uma coisa, só que depois ainda eles abandonam*”. Essa fala evidencia que a melhoria do ensino não depende apenas da

introdução de novas estratégias, mas de condições institucionais que sustentem sua implementação.

Outro aspecto recorrente refere-se à falta de estratégias educacionais específicas para determinadas áreas. PR5 reconhece que as palestras são, em geral, de boa qualidade, mas aponta que elas pouco contribuem para sua prática pedagógica específica: *“as palestras são muito boas sabe, mas [...] na minha área [...] eles não têm um ensino específico”*. Essa limitação impacta diretamente a possibilidade de melhoria do ensino em áreas que não são contempladas pelas formações ofertadas.

De forma, a melhoria do ensino ou o desenvolvimento de novas estratégias, PR1 menciona que:

“Eu eu não vejo que as formações causam impacto direto para o trabalho em sala de aula, mas contribuem Eu não vejo. Eu não vejo que elas causam impacto direto. Ah, tiveram uma formação lá no mês passado e que elas impactem em uma mudança. Não vejo esse impacto. Em parte, sim, mas não totalmente.” (PR1).

Deste modo, fica evidente que, a partir da ótica deste docente as formações causam baixo ou nem um impacto na prática pedagógica.

Contudo, para o PR7 a percepção é outra, ele explica que participou de uma formação via secretaria municipal de educação do município de Cerro Negro (SC) que ocorreu em uma universidade em outra cidade, PR7 explica que tal formação influenciou na sua prática pedagógica, auxiliando na melhoria do ensino a partir de novas práticas e estratégias pedagógicas.

Eu fui numa formação em... Em Lages, que foi na UNIPLAC. Que eu lembro, assim, que começou bastante com o quarto ano. Com o terceiro ano. Que era os jogos matemáticos. Que daí eles separaram por grupos, sabe? Tipo, a minha sala era a sala dos jogos matemáticos. Tinha a de interpretação de texto. Tinha...(PR7)

Cabe destacar que a fala acima foi em resposta a 5º questão do roteiro de entrevista, conforme apêndice B: *“Pode citar um exemplo prático de como uma formação influenciou sua prática pedagógica?”*. Neste sentido, podemos afirmar que a formação em questão foi, a partir da ótica do PR7, mais eficaz no quesito *“influenciou sua prática pedagógica”*. Destaca-se também que se pode observar no mesmo recorte da fala que a formação em questão atende alguns dos critérios de maior relevância e redundância para os docentes entrevistados. Observa-se que a formação em questão foi segmentada por áreas durante as entrevistas *“Que daí eles separaram por grupos, sabe? Tipo, a minha sala era a sala dos jogos matemáticos. Tinha a de interpretação de texto. Tinha...”*. Além disso a formação permitia uma projeção de atividades práticas em cada área de formação a partir dos *“jogos matemáticos”*. Neste

segundo caso, a fala do docente dialoga diretamente com requisição dos docentes de receberem formações que os auxiliem nas questões práticas.

As percepções docentes acerca da melhoria do ensino e do desenvolvimento de estratégias educacionais, a partir da formação continuada, evidenciam que os avanços identificados são reais, porém pontuais e desigualmente distribuídos, dependendo fortemente do formato das ações formativas e das condições institucionais de sua implementação. Tal constatação encontra amplo respaldo na literatura educacional, que aponta que a formação continuada só promove mudanças efetivas no ensino quando articulada à prática pedagógica, à colaboração docente e a processos reflexivos sustentados ao longo do tempo.

Em síntese, a categoria “Melhoria do ensino e estratégias educacionais” revela que os docentes reconhecem que a formação continuada pode contribuir para qualificar o ensino e ampliar as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Contudo, essas contribuições são percebidas como pontuais, fragmentadas e fortemente condicionadas à forma como a formação é organizada. As falas indicam que a melhoria do ensino ocorre sobretudo quando há troca de experiências, produção coletiva de materiais e foco em problemas concretos da prática pedagógica. A ausência de continuidade, de acompanhamento e de atenção às especificidades das áreas limita a consolidação de estratégias educacionais capazes de promover mudanças mais duradouras no processo de ensino.

6.1.3 Formação continuada e prática pedagógica: preparação profissional individual

A análise da categoria “Preparação profissional individual” mostra que os docentes compreendem a formação continuada como um elemento que pode contribuir para o aprimoramento pessoal e profissional, pois a partir da formação continuada de professores podem sentir-se mais preparados para a prática pedagógica, seja em caráter técnico, pessoal e no trabalho em equipe, conforme demonstrado na fala do PR8 ao afirmar: *“fortalecimento até do psicológico, né? Pode. Se a gente trabalhar com criança, até mesmo com a equipe.”* evidenciado que as formações auxiliam, em partes os docentes neste quesito.

Em consonância com a fala do PR8, destaca-se também a fala do PR6 ao afirmar que *“Sim, ajudam. Ela fortalece, né?”*. Tratando-se deste mesmo critério. PR6 ainda continua dizendo: *“Aí você vê que tá caminhando na direção certa, né?”* destacando-se como um critério que encoraja o docente em sua prática pedagógica.

A preparação individual também é associada à capacidade de o docente refletir sobre sua prática e identificar, por conta própria, aquilo que precisa ser melhorado. PR1 destaca que a formação contribui para o desenvolvimento de habilidades, mas que esse processo exige envolvimento pessoal do docente (PR1: *“a aquisição de novas habilidades”*). Ao mencionar a troca de experiências e a confecção de materiais pedagógicos, o docente indica que esses aprendizados só se consolidam quando o docente se dedica individualmente a adaptar e utilizar os recursos em sua realidade.

Para o PR4, as formações são essenciais para melhorar o desempenho profissional, ao receber formações que o auxiliem neste critério, é natural que os mesmos se sintam mais bem preparados para exercer suas funções docentes. PR4 afirma que os momentos de formação continuada de professores *“são essenciais para aprimorar os conhecimentos e habilidades para melhor desempenho profissional no trabalho”*.

Há também algumas falas, de outros docentes, que indicam que nem todas as formações atem este critério em totalidade, isto é, não os auxiliam a sentir-se mais preparados para a prática pedagógica, como observado na fala do PR7 ao afirmar: *“Ajudam, mais ou menos. Em algum aspecto [...]”*, *“Se for uma formação bem adequada.”*. Já o PR4 destaca que este critério ainda pode ser melhorado, pois o docente afirma que: *“Pode e deve ser melhorada, porque ali eu ainda coloco a alfabetização. Ainda nesse ponto que deve ser melhorada, que deve ser mais cobrado, mais exigido, mais trabalhado sobre esse assunto.”*.

Já outro professor (PR4) formações que fez de forma autônoma, e explica que tais cursos o auxiliam. PR4 verbaliza *“Através das minhas... Dos meus cursos. Eu sempre tô... Tô conseguindo estar um... Como é que se diz? Um passo à frente, sabe?”*

De modo geral, as falas revelam que os docentes reconhecem a importância da formação continuada para sua preparação individual, mas apontam que ela não supre plenamente suas necessidades formativas. Como consequência. Esse cenário evidencia que a formação continuada, tal como organizada, contribui de forma parcial para a preparação docente, transferindo para o docente a responsabilidade de complementar, aprofundar e sustentar seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1992) critica a concepção de formação centrada na acumulação de cursos e conteúdos, defendendo que o desenvolvimento profissional do docente se constrói a partir de processos reflexivos, articulados à prática e sustentados coletivamente. Isto evidencia-se uma lógica formativa que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua preparação, em

desacordo com a perspectiva defendida por Nóvoa (1992), que enfatiza a dimensão coletiva e institucional da formação docente.

Essa discussão é aprofundada por Tardif (2002), ao afirmar que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, a partir da experiência, da prática cotidiana e das interações estabelecidas no contexto de trabalho. Para a autora, quando a formação continuada não oferece suporte institucional consistente, os docentes tendem a recorrer prioritariamente aos saberes da experiência, desenvolvendo estratégias individuais para enfrentar os desafios da docência. Os dados desta pesquisa corroboram essa leitura, ao evidenciar que a preparação individual dos docentes se ancora, sobretudo, na adaptação pessoal dos conteúdos formativos à realidade da sala de aula.

Ao dialogar com o estado do conhecimento, observa-se que a centralidade da preparação individual docente é amplamente discutida em pesquisas recentes. A dissertação de Schwantes (2019) evidencia que docentes participantes da formação continuada de professores frequentemente precisam complementar, de forma autônoma, os conhecimentos trabalhados nos encontros formativos, recorrendo a estudos individuais e à experimentação em sala de aula. A autora destaca que essa dinâmica reforça o caráter individualizado do desenvolvimento profissional quando não há acompanhamento institucional.

De forma semelhante, Castro (2021) aponta que docentes iniciantes tendem a assumir, de maneira solitária, a responsabilidade por sua preparação profissional, especialmente quando a formação continuada de professores não oferece suporte contínuo e orientações práticas para a aplicação dos conteúdos. A autora evidencia que, nessas situações, a formação contribui mais para a sensibilização do docente do que para a consolidação de práticas pedagógicas estruturadas, aspecto que converge com os dados desta pesquisa.

Farina (2023), ao analisar a formação continuada destaca que a preparação individual dos docentes se intensifica quando a formação não considera as necessidades específicas das escolas e dos docentes. A autora observa que, diante da ausência de políticas formativas consistentes, os docentes passam a buscar soluções individuais para suprir lacunas de sua formação, reforçando processos formativos fragmentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da ótica docente, as contribuições, vantagens e ganhos educacionais que ocorrem, de maneira efetiva, na prática pedagógica através dos conhecimentos obtidos durante a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Cerro Negro (SC). Partiu-se do entendimento de que a formação continuada constitui um eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente e de que sua efetividade se expressa, sobretudo, na capacidade de dialogar com as necessidades reais da prática pedagógica, com o contexto institucional e com a trajetória profissional dos docentes.

Os resultados obtidos, tanto por meio do questionário aplicado a todos os docentes da rede quanto das entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes com maior tempo de atuação no município, permitem afirmar que a formação continuada é reconhecida pelos docentes como um elemento importante e necessário para o exercício da docência. Contudo, essa valorização não se traduz, de maneira plena, em impactos sistemáticos e duradouros na prática pedagógica, evidenciando limites estruturais, metodológicos e organizacionais no modo como as ações formativas vêm sendo concebidas e implementadas no município.

No que se refere à qualidade e aos temas da formação continuada de professores, os dados revelam que, embora os docentes reconheçam a relevância de temáticas como alfabetização, inclusão e uso de tecnologias, há uma percepção recorrente de superficialidade e descontinuidade. As formações são compreendidas como importantes, porém excessivamente genéricas, pouco aprofundadas e, muitas vezes, distantes das especificidades das diferentes áreas de atuação docente. Essa constatação confirma os apontamentos do referencial teórico, especialmente de autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2010) e Libâneo (2013), que defendem a centralidade da prática e da experiência docente como fundamentos da formação profissional.

A análise da metodologia utilizada na formação continuada de professores evidencia o predomínio de estratégias expositivas, centradas em palestras longas e pouco participativas, fator que impacta negativamente o envolvimento dos docentes e o aproveitamento dos conteúdos. As falas dos docentes indicam cansaço, baixa interação e escassas oportunidades de experimentação prática, aspectos que comprometem a apropriação dos conhecimentos trabalhados. Esse modelo formativo, ainda fortemente marcado por uma lógica transmissiva,

distancia-se das concepções contemporâneas de formação continuada, que defendem processos dialógicos, reflexivos e colaborativos.

No que diz respeito à aplicabilidade, os resultados demonstram que a incorporação dos conteúdos das formações à prática pedagógica ocorre de forma pontual, fragmentada e, na maioria das vezes, dependente da iniciativa individual do docente. Quando as formações apresentam propostas práticas, exemplos concretos ou materiais diretamente utilizáveis, a aplicação tende a ser maior. Contudo, na ausência de acompanhamento pedagógico, de espaços de reflexão coletiva e de continuidade formativa, os conhecimentos adquiridos não se consolidam como práticas institucionais da rede, confirmando a fragilidade do processo formativo.

A categoria “demandas e necessidades” evidencia um dos achados mais significativos desta pesquisa. Os docentes apontam um descompasso entre as formações ofertadas e as necessidades reais vivenciadas no cotidiano escolar, destacando a ausência de escuta docente na definição dos temas, a necessidade de formações segmentadas por área e etapa de ensino, a carência de formação voltada ao uso pedagógico das tecnologias e a insuficiência do tempo destinado às ações formativas. Esses dados reforçam a compreensão de que a formação continuada, quando organizada de forma homogênea e centralizada, tende a perder sua potência formativa.

Diante desse cenário, a principal contribuição desta pesquisa reside em evidenciar que a formação continuada ofertada no município de Cerro Negro (SC) apresenta potencial para contribuir com a prática pedagógica, mas esse potencial encontra limites quando as ações formativas não dialogam de forma consistente com a realidade do trabalho docente. Os resultados indicam que a efetividade da formação continuada não depende apenas da oferta de cursos ou momentos formativos, mas da forma como esses processos são concebidos, desenvolvidos e acompanhados ao longo do tempo, especialmente no que se refere à escuta dos professores, à contextualização das propostas e à continuidade das ações.

Nesse sentido, o estudo reforça a compreensão de que a formação continuada precisa ser entendida menos como um conjunto de eventos formativos e mais como um processo permanente de desenvolvimento profissional, capaz de articular teoria, prática e reflexão sobre a ação pedagógica. Os dados evidenciam que, quando desvinculada das condições reais de trabalho e das demandas concretas da escola, a formação tende a assumir um caráter meramente formal, com impactos limitados na transformação das práticas docentes.

Outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa refere-se à necessidade de superação de uma lógica formativa ainda marcada por ações pontuais e pouco articuladas entre si. Os resultados sugerem que políticas de formação continuada mais eficazes são aquelas que promovem processos formativos contínuos, colaborativos e contextualizados, reconhecendo o professor como sujeito ativo do processo e valorizando seus saberes profissionais. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a formação continuada como parte estruturante das políticas de valorização docente e não apenas como ação complementar das redes de ensino.

Como limite desta investigação, destaca-se o fato de o estudo estar circunscrito a uma realidade municipal específica, o que não permite generalizações amplas, embora possibilite a compreensão aprofundada de um contexto educacional concreto. Contudo, justamente por tratar de uma rede municipal de pequeno porte, os achados podem contribuir para reflexões em contextos semelhantes, nos quais as condições estruturais e organizacionais apresentam características próximas.

Por fim, entende-se que esta pesquisa contribui ao evidenciar a importância de se pensar a formação continuada a partir da perspectiva dos próprios docentes, reconhecendo que políticas formativas tendem a ser mais efetivas quando consideram as experiências, expectativas e necessidades daqueles que vivenciam cotidianamente os desafios da prática pedagógica. Sugere-se, nesse sentido, que futuras pesquisas possam aprofundar a análise da relação entre formação continuada, desenvolvimento profissional docente e melhoria das práticas educativas, especialmente a partir de estudos que acompanhem os efeitos dessas políticas em períodos mais longos.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da formação continuada como política pública efetiva depende menos da ampliação quantitativa das ações formativas e mais da qualificação dos processos formativos, da participação docente em sua construção e da capacidade das redes de ensino de transformar a formação em um espaço real de desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Governo Federal. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. [S. l.], 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013, Seção 1, p. 59. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CASTRO, Aline Aparecida de. **Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_5132200cadcf23760f8ec8ff78a4586a. Acesso em: 14 dez. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/projetodepesquis0000cres>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CUNHA, C. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações atinge a marca de um milhão de registros de teses e dissertações**. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/fevereiro/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-atinge-a-marca-de-um-milhao-de-registros-de-teses-e-dissertacoes>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DAY, Christopher. **Desenvolvendo professores: os desafios da aprendizagem ao longo da vida**. Londres: Falmer Press, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: https://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

DIA, C. **Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/389955062/Livro-Day-Desenvolvimento-profissional-do-professor-pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo (Orgs.). **DIDÁTICA, ESCOLA E POLÍTICA: nenhum direito a menos**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_didatica_escola.pdf. Acesso em: 4 mar. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Articulação entre os entes federados e as políticas educacionais no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1247-1267, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237614588_Políticas_e_gestão_da_educacao_básica_no_Brasil_limites_e_perspectivas. Acesso em: 4 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas públicas e educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 1105-1124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWIr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FARINA, Ione. **Formação continuada de professores do município de Ipumirim: perspectiva humana e emancipatória**. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: <https://biblio.unoesc.edu.br/vinculo/publico/937591/seq/1/%20V%C3%ADnculo%20no%20banco>. Acesso em: 4 mar. 2025.

GAMBOA, Fernando. **A formação de professores: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Universitária, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Pf7yZf3LJm4zRz6KQ7vZK5H/>. Acesso em: ____ 2025. Acesso em: 14 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **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: 25 jun. 2025.

GATTI, Bianca de Oliveira. **A formação continuada de professores e a prática pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

GATTI, Bianca de Oliveira. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1355-1379, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663014_Formacao_de_professores_no_Brasil_caracteristicas_e_problemas. Acesso em: 4 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1236> . Acesso em: 14 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. ISBN 9788522451425. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/formacao-docente-e-profissional-vol-14-32145-1.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

JIDIDIAS RODRIGUES, Silva. A importância da cultura no processo de aprendizagem. **Revista de Educação**, v. 16, p. 45-60, 2016. Disponível em: researchgate.net/publication/393475247_A_IMPORTANCIA_DA_AVALIACAO_FORMATIVA_NO_PROCESSO_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InNIYXJjaCI6InBvc2l0aW9uIjoicGFnZUhlYWRLciJ9fQ. Acesso em: 4 mar. 2025.

KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-24. http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia_producao_cultural.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Jussara. **Formação de professores: saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%C3%A1tica%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. Cascavel, 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino: diálogos sobre o ensinar e o aprender**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/libaneo_didatica_ed_do_autor.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 5 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/didatica-cortez-editora-4154-1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/4048801/ORGANIZA%C3%87%C3%83O_E_GEST%C3%83O_DA_ESCOLA_Teoria_e_Pr%C3%A1tica_Por. Acesso em: 17 jun. 2025.

LOS, A.; VOL. Análise dos fatores que causam dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista de Educação**, v. 38, p. 60-75, 2017. Disponível em:

<http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p11.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/000799588>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**.

Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf)

[Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf). Acesso em: 17 mar. 2024.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n. 5, p. 77-105, 1998.

Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/304>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MATURANA, Humberto R. **Biología de lacognición y epistemología**. Temuco:

Universidad de la Frontera, 1990. Disponível em:

<https://es.slideshare.net/slideshow/biologia-de-la-cognicion-y-epistemologia-humberto-maturana/44698331>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo

Horizonte: Editora UFMG, 1990. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/196184253/Humberto-Maturana-Emocoes-e-Linguagem-na-Educacao-e-na-Politica-pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo:

Atlas, 2005. Disponível em: <https://biblioteca.ifpe.edu.br/bib/8176>. Acesso em: 09 nov. 2024.

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

<https://www.scielo.br/j/csp/a/dTwRtzbk45bmdyQZzYqGRtr/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2024.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Gisele Silva. Formação docente e uso de tecnologias: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 79, p. 1-22, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/389149107_FORMACAO_DOCENTE_PARA_O_USO_DE_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_NO_ENSINO. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, D. C.; KOTTEL, A. Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 5, n. 6, p. 1-12, 2016. Disponível em: https://www.google.com/search?q=OLIVEIRA%2C+D.+C.%3B+KOTTEL%2C+A.+Determinantes+comportamentais+e+emocionais+do+processo+ensino-aprendizagem.+Caderno+Intersaberes%2C+v.+5%2C+n.+6%2C+p.+1-12%2C+2016&rlz=1C1VDKB_pt-PTBR1063BR1063&oq=OLIVEIRA%2C+D.+C.%3B+KOTTEL%2C+A.+Determinantes+c omportamentais+e+emocionais+do+processo+ensino-aprendizagem.+Caderno+Intersaberes%2C+v.+5%2C+n.+6%2C+p.+1-12%2C+2016&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzU0OWowajSoAgCwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 14 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/do cencia-no-ensino-superior-89277-1.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

QEDU. **Cerro Negro: Censo Escolar | QEDU: Use dados. Transforme a educação**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4204178-cerro-negro/centro-escolar>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RAFAEL, R.; PEREIRA, R.; RIBEIRO, E. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Marcone**, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/docs/A-t%C3%A9cnica-do-question%C3%A1rio-na-pesquisa-educacional-P3WHH98789CF>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RIDOLFI, Luiz Fernando; DRUZZIAN, Ereci Teresinha Vianna; LINHARES, Adriana Mayrink; SAMPAIO, Silvana Dias; ANDRÉ, Pâmela; SILVA, Janiane Melo da. Formação continuada de professores da educação básica no Brasil: políticas, práticas e desafios contemporâneos à luz da BNC-Formação e da BNCC. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)** São Paulo, v. 11, n. 11, p. 2089-2101, nov. 2025.). Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22057> Acesso em: 14 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/33yDnRFLRsZBqMqFsq3NDPB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SCARAVELLI, Vanessa. **O resgate e o ressignificado da formação continuada de professores: contribuições para a prática pedagógica**. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/5bd00362-bb76-4e71-81ed-7a9970ae82fc>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SCHWANTES, Cristiane Ribeiro. **As percepções de professores de Ciências de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul sobre as contribuições dos seminários de formação continuada para suas práticas pedagógicas**. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14975>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS (FECAM). *Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável*. Disponível em: <https://indicadores.fecam.org.br/banco-indicadores/index/ano/20247>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS (FECAM). *Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável*. Disponível em: <https://indicadores.fecam.org.br/banco-indicadores/navegacao/codDimensao/2>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FEDERAÇÃO CATARINENSE DE MUNICÍPIOS (FECAM). *Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável*. Disponível em: <https://indicadores.fecam.org.br/indice/municipal/codMunicipio/65/ano/2024>. Acesso em: 14 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638>. Acesso em: 28 set. 2024.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/vsscPvSCtNH3pNkQPJKfd9K/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo você é professor na rede municipal de educação de Cerro Negro – SC?

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Há quanto tempo você é professor apenas no município de Cerro Negro – SC?

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Há quanto tempo você é professor apenas no município de Cerro Negro – SC?

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

Há quanto tempo você é professor apenas no município de Cerro Negro – SC?

- ☐ menos de 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

A carga horária das formações é suficiente para aprofundar os temas propostos?

- ☐ Sim, muito
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

Os materiais e recursos utilizados durante a formação são adequados e de qualidade.

- ☐ Sim, muito
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

Consigo aplicar os conhecimentos adquiridos na formação na minha sala de aula.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Raramente
- ☐ Não

Os temas das formações estão alinhados às demandas atuais da educação em Cerro Negro – SC?

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

As formações atendem às necessidades dos professores da rede municipal.

- ☐ Sim, muito
- ☐ As vezes
- ☐ Não

A formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do ensino que é ofertado.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

A formação continuada te ajudou a desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

Sinto-me mais preparado(a) para lidar com os desafios da prática pedagógica após a formação.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

As formações ajudam a promover a colaboração entre os professores da rede municipal.

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

Estou satisfeito(a) com a qualidade geral das formações oferecidas?

- ☐ Sim
- ☐ Um pouco
- ☐ Não

Você gostaria de participar, se selecionado, da segunda etapa desta pesquisa? Trata-se da fase de entrevista.

- ☐ Sim
- ☐ Não

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Como você avalia a qualidade geral das formações continuadas oferecidas pela rede municipal?

Quais aspectos das formações você considera mais positivos?

Há algum ponto específico nas formações que, na sua opinião, poderiam ser melhoradas? Se sim, qual?

Em que medida as formações ajudam você a enfrentar os desafios do dia a dia na sala de aula?

Pode citar um exemplo prático de como uma formação influenciou sua prática pedagógica?

Você sente que as formações atendem às demandas reais de sua atuação profissional?

Além do impacto direto na sala de aula, como as formações desenvolvidas para o seu desenvolvimento profissional?

De que maneira as formações afetam o trabalho colaborativo entre os colegas da escola?

Há algo que você gostaria de sugerir para tornar as formações mais úteis e alinhadas às suas necessidades?

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resoluções 510/2016 CNS/CONEP) Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CERRO NEGRO - SC”. O objetivo deste trabalho é Analisar, a partir da ótica docente, as contribuições educacionais para a prática pedagógica decorrentes das formações continuadas ofertadas no município de Cerro Negro – SC. Para realizar o estudo, será necessário que se disponibilize a participar de um questionário e, posteriormente, de uma entrevista previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as contribuições educacionais para a prática pedagógica decorrentes das formações continuadas ofertadas no município de Cerro Negro – SC. De acordo com a resolução 510/2016. “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa. Os benefícios da pesquisa são possibilidades de colaborar para o aprimoramento dos processos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cerro Negro – SC. Ao participar, os professores contribuem com informações importantes que poderão auxiliar na melhoria das práticas pedagógicas, no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida no município. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS 510/2016 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 998308-9265, ou pelo endereço flavionespollo@hotmail.com. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo

Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde _____ já _____ agradecemos! Eu _____

_____(nome por extenso e CPF)

declaro que após ter sido esclarecido(a) pelo pesquisador, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Cerro Negro - SC, _____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Flávio Marcos Nespollo

Endereço para contato: flavionespollo@hotmail.com

Telefone para contato: (49) 9 9830-9265

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CERRO NEGRO - SC

Pesquisador: FLAVIO MARCOS NESPOLLO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 92666625.9.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.080.211

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Contribuições da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Cerro Negro - SC" corresponde a uma pesquisa no âmbito do Curso de Mestrado em Educação.

"Desenho:

Tipo de Estudo Classificação: Observacional, descritivo e analítico, com abordagem qualitativa, complementada por quantitativa). Natureza: Revisão bibliográfica (BDTD e CAPES) e estudo de campo (entrevistas e questionários com professores). Não experimental, foca em percepções e experiências. Justificativa: A abordagem mista permite análise ampla (quantitativa) e profunda (qualitativa) das contribuições da formação continuada, considerando o contexto de Cerro Negro - SC. Objetivos Geral: Analisar, sob a ótica docente, as contribuições educacionais da formação continuada na prática pedagógica em Cerro Negro - SC. Específicos: Identificar políticas públicas de formação continuada no município. Descrever o processo de escolha dos temas das formações Detalhar o processo de formação continuada ofertado. Compreender as experiências dos professores com a formação. Método Abordagem: Mista. Quantitativa: questionário e entrevistas semiestruturadas e análise documental (PME, Lei Orgânica). Coleta de Dados: Questionário: Censitário, aplicado a todos os professores da rede municipal (formato digital e impresso). Entrevistas: Amostra intencional (5-10 professores experientes), gravadas com consentimento, duração de 30-45 minutos. Documental: Análise de leis e planos

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 - ramal 0286
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 8.080.211

municipais (ex.: PME 2015). Instrumentos: Questionário (Anexo I), roteiro de entrevista (Anexo II), ferramentas como Excel para dados quantitativos e análise temática para qualitativos. Análise: Quantitativa: estatística descritiva (médias, frequências). Qualitativa: análise de conteúdo temática com triangulação. População: Professores da rede municipal de Cerro Negro - SC (30 docentes, anos iniciais e finais). Inclusão: Professores licenciados, atuantes, voluntários com TCLE. Exclusão: Auxiliares, diretores, coordenadores ou não docentes. Amostragem: Censitária (questionário); intencional (entrevistas). Recrutamento: Via Secretaria Municipal, com anonimato garantido. Local Cenário: Cerro Negro - SC (3.254 habitantes, IDH 0,621, 7 escolas). Dados coletados nas escolas ou online; análise na UNIPLAC, Lages - SC. Justificativa: Contexto rural e cultural influencia a formação continuada. Riscos e Benefícios Riscos: Mínimos (classe I). Desconforto emocional mitigado por anonimato e desistência opcional. Mesmo após assinar o documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa Benefícios: Reflexão docente, melhoria das formações, impacto na qualidade educacional. Medidas: Anonimato, confidencialidade, suporte psicológico se necessário."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são:

"Objetivo Primário:

Analisar, sob a ótica docente, as contribuições educacionais da formação continuada na prática pedagógica em Cerro Negro - SC

Objetivo Secundário:

Identificar políticas públicas de formação continuada no município.

Descrever o processo de escolha dos temas das formações

Detalhar o processo de formação continuada ofertado.

Compreender as experiências dos professores com a formação."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são:

"Riscos:

Riscos: Mínimos (classe I). Desconforto emocional mitigado por anonimato e desistência opcional, mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa (o projeto segue a Resolução CNS nº 510/2016)

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-mail: cep@unipladages.edu.br

Continuação do Parecer: 8.080.211

Benefícios:

Benefícios: Reflexão docente, melhoria das formações, impacto na qualidade educacional. Medidas: anonimato, confidencialidade, suporte psicológico se necessário"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto segue a Resolução CNS nº 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/12/2025		Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 8.080.211

Básicas do Projeto	OJETO_2635661.pdf	09:05:30		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	16/12/2025 00:23:09	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Outros	instrumentodepesquisa.pdf	16/12/2025 00:00:39	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/12/2025 23:56:08	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	07/10/2025 12:18:19	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Brochura Pesquisa	Document.pdf	07/10/2025 12:13:57	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_do_Pesq uisador_Responsavel_UNIPLAC_assina doassinado.pdf	07/10/2025 12:13:18	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/10/2025 12:12:02	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	17/09/2025 14:38:22	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/09/2025 14:26:33	FLAVIO MARCOS NESPOLLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 22 de Dezembro de 2025

Assinado por:
Elisa Maria Rodriguez Pazinatto Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022 -ramal 0286
Bairro: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1022 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br