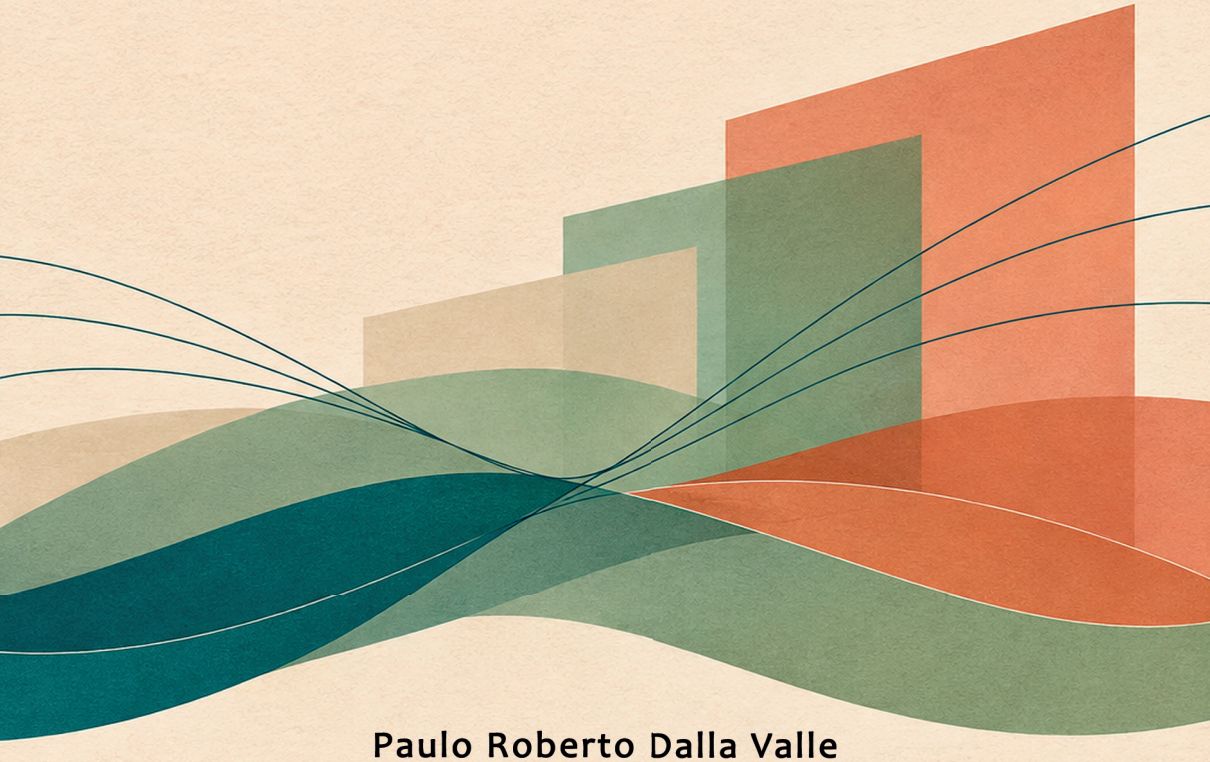
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ENTRE DISCURSOS, SABERES, EXPERIÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA



Paulo Roberto Dalla Valle
(Organizador)

EDITORA
SCHREIBEN

Paulo Roberto Dalla Valle
(Organizador)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

ENTRE DISCURSOS, SABERES, EXPERIÊNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Do Organizador – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Diagramação: Luiz Gustavo Bourscheid Luft
Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial
Revisão: os autores
Livro publicado em: 26/11/2026
Termo de publicação: TP1102026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):
Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D144 Dalla Valle, Paulo Roberto.
Formação continuada de professores : entre discursos, saberes, experiências e (re) significações da prática pedagógica / Paulo Roberto Dalla Valle. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
407 p. : il. ; e-book. ; 16 x23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-813-4 [versão impressa]
978-65-5440-812-7 [versão digital]
DOI: 10.29327/51008224

1. Formação continuada de professores. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. 4. Saberes docentes. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.71

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7
Paulo Roberto Dalla Valle

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: INTER-RELAÇÕES POSSÍVEIS.....19
Mônica Maria Baruffi | Rita Buzzi Rausch

FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO SE FAZ POR ATACADO: SENTIDOS, TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AUTORIA DOCENTE.....38
Sirnei Puntel Dal Maso | Dilva Bertoldi Benvenutti
André Henrique Schneeberger

DESOBEDECER À LINGUAGEM QUE JULGA: SABERES DOCENTES, ESCUTA E FORMAÇÃO CONTINUADA.....49
Marisete Maihack Perondi | Dilva Bertoldi Benvenutti
Juliana Frozza Vitali da Fonseca

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE REVELA O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....60
Neura Mora | Maiara Elis Lunkes Nitz

FORMADOR SEM FORMAÇÃO: A INVISIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS DESAFIOS DE SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA.....72
Sirlei Stallbaum Klein | Stefanie Daiane Dickel da Silva
Luciana Rita Bellincanta Salvi

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: O ESTUDO COLETIVO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS.....87
Stefanie Daiane Dickel da Silva | Morgana Cason Weimer

QUEM FORMA TAMBÉM SE FORMA? EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....100
Maiara Elis Lunkes Nitz | Maria Teresa Ceron Trevisol

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES: INTERSECÇÕES, INTERLOCUÇÕES E
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO.....114
Paulo Roberto Dalla Valle

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
CONTEMPORANEIDADE: DA CONCEPÇÃO DE ATUALIZAÇÃO,
CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PARA UM
PROCESSO DE REFLEXIVIDADE A RECONSTRUÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....131
Roselene Maria Ferreira Jaenisch

ENTRE CORPOS, SABERES E INCERTEZAS:
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS LÍQUIDOS.....147
Wilian Luiz Artmann | Anderson Luiz Tedesco

A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES E OS CAMINHOS PARA A
PRÁXIS PEDAGÓGICA CRÍTICA.....161
Neura Meneghini | Altair Alberto Fávero

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PANORAMA HISTÓRICO ENTRE
CRISES DO CAPITAL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO,
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....173
David Robert Berto Lima

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, DISPUTAS E ATORES.....187
Jussani Derussi | Silvia Regina Canan

DA OFICINA À SALA DE AULA INCLUSIVA: METAMORFOSE DOS
SABERES DOCENTES DE BACHARÉIS NA EPT.....204
Ana Keite Cruz | Fabio Teixeira Lima

COMPREENDER SEM REDUZIR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DIANTE DOS DIAGNÓSTICOS NA ESCOLA.....211
Angélica Acosta Bicigo

O IMPACTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO
PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....223
Katia Regina Eugênio Correa

A IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: ENTRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES, A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....237
Aline Daniel dos Santos | Celoy Aparecida Mascarello | Erica Rodrigues

ANATOMIA PROBLEMATIZADORA: POR UM ENSINO DIALÓGICO NO LABORATÓRIO.....252
Thiago Lopes

SABERES EM MOVIMENTO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....264
Divania Inêz Botega Casadei | Elisiane Krumenauer Amaral

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM TEA: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE.....280
Raylanne de Sousa Taveira | Milena Pedro de Morais

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CONCEITOS, TENDÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO.....289
Juçara Maria Luterek Kuhn

QUANDO O TERRITÓRIO DENUNCIA: RACISMO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....305
José Henrique Araujo Fervença

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A ALFABETIZAÇÃO: O *GEMINI NOTEBOOK* COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....321
Luzia Araujo Fervença Buzinaro | Pierangela Nota Simões

QUANDO O CONHECIMENTO DA PROFISSÃO ENCONTRA O DESAFIO DE ENSINAR.....336
Vanessa Omizzollo de Medeiros | Keilla Karloh

FORMAÇÃO CONTINUADA *PARA* E *COM* A EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DA CRE BLUMENAU.....346
Cleusa Furtado Kratz | João Paulo Gonçalves | Josiane Borderes Graf Sandra Pottmeier | Vera Lúcia Simão

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO RURAL AMAZÔNICA.....362
Tatiane Feitosa de Oliveira | Fábio Teixeira Lima
Maria Antonia Barreiros de Moura

DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA À FORMAÇÃO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DO ATLETISMO.....370
Sabrina Fernandes de Azevedo

ENTRE O SILÊNCIO E A ESCUTA: MATERNIDADE, IMPLANTE COCLEAR E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO.....381
Adriana Tânia Sipp Toffoli

ÍNDICE REMISSIVO.....399

PREFÁCIO

Pensar a formação de professores implica reconhecer que a docência é uma profissão constituída por conhecimentos, experiências, valores, relações, compromissos éticos e responsabilidades sociais que se constroem e se transformam ao longo da vida profissional. A formação de professores, compreende de um processo permanente de desenvolvimento humano e profissional, constituido pelas condições históricas, culturais, políticas e institucionais em que a educação acontece.

A formação continuada, por sua vez, assume papel fundamental nesse percurso, pois possibilita aos professores revisitar concepções, aprofundar conhecimentos, problematizar experiências, compartilhar saberes e reconstruir suas práticas pedagógicas diante das demandas que emergem do cotidiano escolar e das transformações da sociedade. Mais do que responder às lacunas da formação inicial ou acompanhar mudanças curriculares e tecnológicas, ela constitui uma dimensão do desenvolvimento profissional docente, vinculada à reflexão crítica, à produção de conhecimentos e à construção coletiva de alternativas para os desafios educacionais. Compreendê-la dessa maneira significa superar perspectivas instrumentais, pontuais e prescritivas, reconhecendo os professores como sujeitos históricos, intelectuais e produtores de saberes, cujas experiências e interpretações são indispensáveis à construção dos processos formativos.

É nesse horizonte que se inscreve esta obra, dedicada a discutir a formação continuada de professores em suas diferentes abordagens, interfaces e possibilidades. Reunindo reflexões teóricas, análises críticas, pesquisas, relatos de experiências e proposições pedagógicas, os capítulos oferecem ao leitor um panorama plural da formação docente, evidenciando tanto as potencialidades dos processos formativos quanto as contradições, os limites e as condições necessárias à sua efetivação.

A diversidade temática e metodológica não fragmenta a obra; ao contrário, amplia as possibilidades de compreender a complexidade da docência e reafirma a necessidade de pensar a formação continuada em diálogo com os sujeitos, as instituições, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

Deste modo, buscando estabelecer maior conexão e congruência na organização do livro e na possibilidade de ampliar a compreensão das contribuições apresentadas, as produções foram agrupadas em quatro seções,

a saber: a primeira reúne produções acerca da formação continuada em suas diferentes interfaces numa perspectiva mais pedagógica, teórico-conceitual; a segunda, contempla discussões acerca das políticas públicas e educacionais da formação continuada; a terceira aborda a formação de professores no contexto da formação inicial estabelecendo nexos com a formação continuada e a prática pedagógica de professores; a quarta seção apresenta relatos de experiência de formação continuada e práticas pedagógicas no contexto escolar. Esta organização apresenta intersecções e interlocuções com diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas, contemplando a possibilidade de ampliar a compreensão dos temas abordados na contemporaneidade.

A primeira seção, apresenta 10 produções sobre a formação continuada de professores, com contribuições relevantes sobre a temática.

O percurso proposto pelos capítulos inicia-se com uma discussão sobre as dimensões humanas, estéticas e relacionais da formação. Em **"Educação estética, formação continuada, identidade e profissionalidade docente: inter-relações possíveis"**, Mônica Maria Baruffi e Rita Buzzi Rausch convidam o leitor a ampliar a compreensão da formação para além de sua dimensão técnico-instrumental, valorizando a sensibilidade, a integralidade humana e a constituição da identidade e da profissionalidade docente. Ao relacionarem educação estética, reflexão crítica e valorização profissional, as autoras destacam que formar professores também implica reconhecer suas emoções, experiências e condições de trabalho. Essa perspectiva introduz uma questão fundamental para a obra: não há formação docente consistente quando o desenvolvimento profissional é dissociado das dimensões humanas que constituem o professor.

Essa compreensão encontra continuidade no capítulo **"Formação continuada não se faz por atacado: sentidos, tomada de consciência e autoria docente"**, de Sirnei Puntel Dal Maso, Dilva Bertoldi Benvenutti e André Henrique Schneeberger. Ao questionarem modelos homogêneos e padronizados de formação, os autores defendem processos que considerem as experiências, os contextos e as necessidades dos profissionais. A produção de sentidos, a tomada de consciência e a autoria docente são apresentadas como dimensões fundamentais para que os professores participem efetivamente da construção de seus percursos formativos. Assim, a reflexão sobre a formação estética e integral amplia-se para o reconhecimento do protagonismo docente, reafirmando que formar não significa oferecer respostas prontas, mas criar condições para a elaboração de novas compreensões e possibilidades de ação.

Na sequência, **"Desobedecer à linguagem que julga: saberes docentes, escuta e formação continuada"**, de Marisete Maihack Perondi, Dilva Bertoldi Benvenutti e Juliana Frozza Vitali da Fonseca, aprofunda a dimensão ética e

relacional dos processos formativos. Ao problematizarem as linguagens e classificações que podem reduzir os professores a suas supostas insuficiências, as autoras destacam a escuta, a conversação e o reconhecimento da alteridade como princípios de uma formação comprometida com o diálogo. O capítulo estabelece uma interlocução importante com os textos anteriores ao defender que o reconhecimento dos saberes docentes não significa abandonar a crítica às práticas, mas criar condições para que experiências e conhecimentos sejam problematizados coletivamente, sem desconsiderar a singularidade dos sujeitos.

Da dimensão subjetiva e relacional, a obra avança para os espaços institucionais em que a formação pode acontecer. Em **"A escola como espaço de formação continuada: o que revela o olhar da coordenação pedagógica"**, Neura Mora e Maiara Elis Lunkes Nitz analisam as possibilidades de transformar os desafios cotidianos da escola em objetos de estudo, reflexão e aprendizagem coletiva. As demandas relacionadas à diversidade dos estudantes, aos processos de aprendizagem, ao planejamento e às relações interpessoais evidenciam que a realidade escolar oferece questões relevantes para a formação, desde que sejam problematizadas e discutidas com intencionalidade pedagógica. A escola, portanto, não se constitui automaticamente em espaço formativo: é necessário construir tempos, relações e condições para que o cotidiano seja interrogado e convertido em oportunidade de desenvolvimento profissional.

Essa discussão conduz ao capítulo **"Formador sem formação: a invisibilidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos e os desafios de sua atuação na escola"**, de Sirlei Stallbaum Klein, Stefanie Daiane Dickel da Silva e Luciana Rita Bellincanta Salvi. Ao colocar em evidência as necessidades formativas dos coordenadores pedagógicos, as autoras chamam a atenção para uma contradição recorrente: atribui-se a esses profissionais a responsabilidade de articular o trabalho pedagógico e promover a formação dos professores, mas nem sempre lhes são assegurados percursos formativos específicos, tempo institucional e condições adequadas de atuação. A discussão amplia a compreensão da responsabilidade formativa das instituições e evidencia que aqueles que acompanham e orientam o desenvolvimento profissional docente também precisam de oportunidades permanentes de aprendizagem.

Em diálogo direto com essa problemática, **"O papel do coordenador pedagógico na formação continuada: o estudo coletivo da aprendizagem nos anos iniciais"**, de Stefanie Daiane Dickel Da Silva e Morgana Cason Weimer, apresenta o estudo coletivo das dificuldades de aprendizagem como possibilidade de qualificar as decisões pedagógicas. Ao deslocarem o olhar de interpretações que responsabilizam exclusivamente os estudantes e suas famílias, as autoras defendem a análise das práticas de ensino e das oportunidades de

aprendizagem oferecidas. O capítulo reforça, assim, a importância de uma coordenação pedagógica capaz de mediar estudos, articular conhecimentos teóricos e experiências e favorecer a revisão coletiva das práticas docentes.

A formação como experiência compartilhada entre diferentes sujeitos e instituições ganha novos contornos em **"Quem forma também se forma? Experiências de formação compartilhada no Programa Residência Pedagógica"**, de Maiara Elis Lunkes Nitz e Maria Teresa Ceron Trevisol. Ao examinarem as relações entre universidade e escola no âmbito do Programa Residência Pedagógica, as autoras mostram que as experiências formativas podem produzir aprendizagens não apenas para os licenciandos, mas também para os professores que acompanham e orientam esse processo. O texto amplia a discussão sobre a reciprocidade da formação e sobre as possibilidades de circulação de saberes, reflexão e pesquisa, ao mesmo tempo que reconhece os limites institucionais que atravessam essas experiências.

As reflexões sobre os sujeitos, os espaços e as relações formativas encontram uma síntese conceitual em **"Formação continuada e prática pedagógica de professores: intersecções, interlocuções e possibilidades de ressignificação"**, de Paulo Roberto Dalla Valle. O capítulo discute a relação de reciprocidade entre formação continuada e prática pedagógica, compreendendo-as como dimensões indissociáveis do desenvolvimento profissional docente. Ao questionar concepções que reduzem a formação à atualização de conteúdos e a prática à execução de procedimentos, o autor evidencia que a experiência profissional produz conhecimentos e novas necessidades formativas, enquanto a formação amplia as possibilidades de compreender e transformar o trabalho pedagógico. Essa interlocução contribui para compreender a formação como movimento permanente, contextualizado e colaborativo, no qual teoria, prática e reflexão crítica se alimentam mutuamente.

Em perspectiva convergente, **"Formação continuada de professores na contemporaneidade: da concepção de atualização, capacitação e qualificação para um processo de reflexividade e reconstrução da prática pedagógica"**, de Roselene Maria Ferreira Jaenisch, examina as concepções que historicamente orientaram os processos formativos. A autora evidencia que as diferentes denominações atribuídas à formação docente expressam maneiras distintas de compreender o professor, o conhecimento e a profissão. Ao defender a reflexividade crítica, a colaboração e a contextualização, o capítulo reafirma que a transformação da prática não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual dos docentes, pois depende também de políticas consistentes, valorização profissional e condições adequadas de trabalho.

O olhar sobre a formação continuada se particulariza, então, no campo da Educação Física. Em **"Entre corpos, saberes e incertezas: a formação continuada de professores de Educação Física em tempos líquidos"**, Wilian Luiz Artmann e Anderson Luiz Tedesco problematiza os desafios da docência diante das transformações socioculturais contemporâneas e das disputas em torno do corpo, do movimento e dos saberes profissionais. Ao defender uma formação humanizadora, emancipatória e colaborativa, articulada à escola, à universidade e às redes de Educação Básica, o autor evidencia a necessidade de superar modelos instrumentais e descontextualizados. A discussão reafirma que a formação continuada precisa considerar as especificidades dos componentes curriculares sem perder de vista a complexidade social e humana do trabalho docente.

A segunda seção deste livro é composta por cinco produções que refletem a formação continuada no contexto das políticas públicas e educacionais, alargando assim as possibilidades de sua compreensão nesta dimensão, apresentando ainda contribuições sobre a importância desta ação em casos específicos.

A dimensão crítica da formação é aprofundada em **"Mercantilização da Formação Continuada de Professores e os Caminhos para a Práxis Pedagógica Crítica"**, de Neura Meneghini e Altair Alberto Fávero. Ao analisarem os efeitos da lógica neoliberal sobre as políticas e as práticas formativas, os autores questionam a transformação da formação continuada em pacotes padronizados, consultorias e serviços desarticulados das realidades escolares. Em contraposição, defendem uma práxis pedagógica crítica, sustentada pela gestão democrática, pelo estudo coletivo e por políticas de Estado que assegurem continuidade às ações formativas. O capítulo introduz uma questão decisiva: discutir a qualidade da formação exige também interrogar os interesses, as racionalidades e os projetos de sociedade que orientam sua organização.

Essa problematização ganha profundidade histórica em **"Formação de professores: panorama histórico entre crises do capital, políticas públicas de currículo, formação inicial e continuada"**, de David Robert Berto Lima. Ao relacionar as crises do capitalismo às políticas de formação docente no Brasil, o autor examina as influências econômicas e neoliberais sobre os currículos, a formação dos professores e o trabalho educativo. A defesa de uma formação humana integral, crítica e coletiva evidencia que as concepções formativas não são neutras, mas se inscrevem em disputas mais amplas sobre os sentidos da educação e da profissão docente.

Na mesma direção, **"Políticas educacionais e formação continuada de professores no Brasil: trajetórias, disputas e atores"**, de Jussani Derussi e Silvia Regina Canan, analisa a constituição das políticas públicas e os diferentes sujeitos e interesses que participam de sua formulação e implementação. Ao evidenciar

as relações entre os contextos de influência, a produção dos textos políticos e sua realização nas instituições, as autoras mostram que as políticas são interpretadas e ressignificadas pelos sujeitos que as colocam em prática. A discussão reforça a necessidade de políticas formativas consistentes, participativas e articuladas às realidades escolares, capazes de superar a fragmentação e a descontinuidade que comprometem o desenvolvimento profissional.

A obra desloca, então, o debate para contextos específicos de atuação docente, nos quais a formação continuada assume configurações e exigências próprias. Em **"Da oficina à sala de aula inclusiva: metamorfose dos saberes docentes de bacharéis na EPT"**, Ana Keite Cruz e Fabio Teixeira Lima discutem os desafios de professores da Educação Profissional e Tecnológica que ingressam na docência com conhecimentos técnicos e experiências do mundo do trabalho, mas que podem necessitar de aprofundamento pedagógico. Ao articularem saberes técnicos, fundamentos didáticos e princípios de inclusão e acessibilidade, os autores destacam a importância de processos formativos que contribuam para transformar conhecimentos profissionais em práticas educativas comprometidas com a formação humana integral.

A reflexão sobre a inclusão prossegue em **"Compreender sem reduzir: formação continuada de professores diante dos diagnósticos na escola"**, de Angélica Acosta Bicigo. A autora questiona os riscos de reduzir os estudantes às suas condições clínicas e ressalta que os diagnósticos, embora possam contribuir para o reconhecimento de necessidades e a garantia de direitos, não substituem a compreensão das singularidades e das condições pedagógicas de aprendizagem. O capítulo evidencia a importância de uma formação que favoreça a identificação de barreiras, a reflexão sobre as intervenções docentes e a construção de práticas inclusivas que reconheçam as potencialidades dos estudantes.

Na terceira seção, apresentam-se nove produções contemplando uma diversidade de contribuições teóricas, conceituais e reflexivas com diferentes abordagens e temáticas envolvendo a formação de professores estabelecendo nexos com a formação continuada de professores.

Em **"O impacto da formação inicial de professores no processo ensino-aprendizagem dos estudantes"**, Katia Regina Eugênio Correa amplia a discussão ao examinar as implicações da formação inicial para a qualidade do ensino e da aprendizagem. A articulação entre teoria e prática, o estágio supervisionado, a construção da identidade docente e as políticas de valorização profissional são abordados como elementos relevantes para a preparação dos futuros professores. Ao estabelecer um diálogo entre a formação inicial e os desafios do exercício profissional, o capítulo reafirma que os diferentes momentos da formação docente precisam ser compreendidos como dimensões articuladas de um percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento.

As relações entre políticas curriculares e trabalho pedagógico são examinadas em **"A implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina: entre as prescrições curriculares, a formação docente e os desafios da prática pedagógica"**, de Aline Daniel dos Santos, Celoy Aparecida Mascarello e Erica Rodrigues. Ao discutirem as tensões entre currículo prescrito e currículo realizado, as autoras evidenciam que a implementação de mudanças curriculares não depende apenas de orientações normativas. Requer formação continuada contextualizada, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e condições institucionais adequadas. O capítulo aproxima, assim, as discussões sobre políticas educacionais da realidade concreta das escolas e das possibilidades de efetivação de propostas curriculares.

A formação como possibilidade de interrogar práticas naturalizadas também orienta **"Anatomia problematizadora: por um ensino dialógico no laboratório"**, de Thiago Lopes. Ao questionar modelos de ensino centrados na transmissão e na memorização de conteúdos, o autor propõe uma abordagem que valoriza o diálogo, a investigação compartilhada e a compreensão integrada do corpo humano. A dimensão ética e humanizadora do ensino de Anatomia evidencia que a formação continuada pode contribuir para que professores revisitem suas concepções e reconstruam suas escolhas pedagógicas, articulando rigor científico, criticidade e respeito à dignidade humana.

Em outro campo de formação, **"Saberes em movimento: o estágio supervisionado e a articulação entre planejamento, cultura e práticas pedagógicas no ensino de línguas"**, de Divania Inêz Botega Casadei e Elisiane Krumenauer Amaral, destaca o estágio supervisionado como espaço de articulação entre conhecimentos teóricos, planejamento e experiências concretas de ensino. A valorização da cultura, da oralidade e de estratégias contextualizadas evidencia que a aprendizagem da docência envolve observar, experimentar, avaliar e reorganizar as práticas. O capítulo dialoga com as reflexões anteriores ao reconhecer a experiência pedagógica como componente fundamental da construção dos saberes profissionais.

A atenção às diferenças e às condições de participação dos estudantes reaparece em **"Formação docente para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com TEA: reflexões sobre o estado da arte"**, de Raylanne de Sousa Taveira e Milena Pedro de Morais. A partir da análise da produção científica, as autoras identificam desafios relacionados à formação docente, aos recursos acessíveis e ao apoio institucional, ressaltando que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula ou pela presença física na escola regular. Ela requer planejamento, mediação pedagógica, reconhecimento das singularidades e condições que garantam participação e aprendizagem.

Em **"Indisciplina e violência na escola: um estado do conhecimento sobre conceitos, tendências e processos de formação continuada – desafios para a educação"**, Juçara Maria Luterek Kuhn aborda fenômenos que atravessam o cotidiano escolar e desafiam professores e equipes pedagógicas. Ao defender que a indisciplina e a violência sejam compreendidas para além de explicações centradas exclusivamente nos comportamentos individuais, a autora destaca a importância das relações pedagógicas, da organização institucional e das condições sociais. O diálogo, a gestão democrática e as práticas colaborativas são apresentados como possibilidades de enfrentamento, evidenciando a necessidade de ampliar e fortalecer os processos formativos voltados à convivência escolar.

A compreensão crítica da realidade social ganha outra expressão em **"Quando o território denuncia: racismo ambiental e os desafios da formação docente"**, de José Henrique Araujo Fervença. Ao relacionar desigualdades raciais, conflitos socioambientais, direitos territoriais e educação, o autor evidencia que a formação docente precisa oferecer condições para compreender fenômenos complexos e suas determinações históricas, científicas e sociais. A articulação interdisciplinar, o planejamento coletivo e o acesso a fontes confiáveis são destacados como elementos importantes para uma educação comprometida com a justiça socioambiental e com o reconhecimento dos direitos de populações historicamente vulnerabilizadas.

Os desafios contemporâneos da formação também envolvem as transformações tecnológicas. Em **"Quando a inteligência artificial encontra a alfabetização: o Gemini Notebook como tecnologia assistiva no 1º ano do Ensino Fundamental"**, Luzia Araújo Fervença Buzinaro e Pierangela Nota Simões examinam as potencialidades e os limites da inteligência artificial na elaboração de recursos pedagógicos acessíveis. Ao articularem alfabetização, educação inclusiva e tecnologias assistivas, as autoras ressaltam que os recursos tecnológicos não produzem, por si mesmos, melhores aprendizagens. Seu uso depende de intencionalidade pedagógica, análise crítica dos materiais, proteção dos dados e decisões conscientes dos professores. O capítulo reafirma, assim, que a formação continuada é fundamental para que a inovação tecnológica seja incorporada de maneira ética, crítica e comprometida com o direito de aprender.

A relação entre conhecimento especializado e saber pedagógico é retomada em **"Quando o conhecimento da profissão encontra o desafio de ensinar"**, de Vanessa Omizzollo de Medeiros e Keilla Karloh. Ao discutirem a docência no Ensino Superior em Fisioterapia, as autoras destacam que o domínio técnico-científico não garante, isoladamente, a competência para ensinar. A articulação entre saberes científicos, pedagógicos e sensíveis evidencia a importância da intencionalidade didática, da reflexão sobre a prática e da dimensão ética do

cuidado. A discussão amplia o alcance da obra ao demonstrar que os desafios da formação docente atravessam diferentes níveis e áreas de atuação profissional.

Por fim, a quarta seção, apresenta quatro relatos de experiência envolvendo a formação continuada e a prática pedagógica de professores.

A dimensão coletiva e institucional da formação retorna ao primeiro plano em **"Formação continuada para e com a equipe técnico-pedagógica das escolas da CRE Blumenau"**, de Cleusa Furtado Kratz, João Paulo Gonçalves, Josiane Borderes Graf, Sandra Pottmeier e Vera Lúcia Simão. O relato de experiência apresenta uma iniciativa de formação em serviço desenvolvida em colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Regional de Blumenau, envolvendo equipes técnico-pedagógicas de escolas da região. As reflexões sobre planejamento, Projeto Político-Pedagógico, práticas inclusivas e recomposição das aprendizagens evidenciam a importância do diálogo entre instituições e profissionais, da escuta das experiências e da construção compartilhada de conhecimentos.

Em **"A formação continuada de professores e os desafios do Atendimento Educacional Especializado na educação rural amazônica"**, Tatiane Feitosa de Oliveira, Fábio Teixeira Lima e Maria Antonia Barreiros de Moura colocam em evidência as particularidades de escolas rurais da Amazônia. Ao discutirem as limitações estruturais, as condições geográficas e a disponibilidade de serviços especializados, os autores mostram que os processos formativos precisam considerar as realidades territoriais em que a docência se desenvolve. As experiências de planejamento individualizado, alfabetização e acessibilidade reforçam que a inclusão exige formação situada, compromisso coletivo e políticas públicas capazes de assegurar condições concretas de participação e aprendizagem.

A experiência pedagógica como fonte de formação e reconstrução dos saberes docentes constitui o eixo de **"Da experiência pedagógica à formação docente: ressignificando o ensino do atletismo"**, de Sabrina Fernandes de Azevedo. A partir de uma experiência desenvolvida nas aulas de Educação Física, a autora problematiza abordagens centradas exclusivamente na técnica, na competição e no desempenho esportivo, apresentando possibilidades que valorizam cooperação, criatividade, inclusão e protagonismo estudantil. A utilização de materiais alternativos, a contextualização cultural e a socialização das aprendizagens demonstram como a reflexão sobre o cotidiano pode produzir conhecimentos e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica. Ao mesmo tempo, o capítulo reconhece que a iniciativa docente não substitui a necessidade de infraestrutura, planejamento e colaboração profissional, reafirmando a relação entre formação, experiência e condições de trabalho.

Encerrando o percurso, **"Entre o silêncio e a escuta: maternidade, implante coclear e formação docente para a inclusão"**, de Adriana Tânia Sipp Toffoli, apresenta uma reflexão na qual experiências pessoais e profissionais se entrelaçam para ampliar a compreensão sobre surdez, acessibilidade e escolarização. Ao discutir as relações entre maternidade, tecnologias assistivas e docência, a autora problematiza a ideia de que a disponibilidade de dispositivos tecnológicos assegura, por si só, a inclusão. A escuta dos estudantes e das famílias, o reconhecimento das diferentes experiências da surdez e a atenção às condições de comunicação e participação evidenciam que a formação continuada também se constitui como compromisso ético com a dignidade humana, o pertencimento e o direito à educação.

A sequência dos capítulos revela, portanto, um movimento que articula fundamentos conceituais, dimensões subjetivas, espaços institucionais, políticas públicas, especificidades profissionais e experiências concretas de ensino. Embora partam de referenciais, contextos e objetos distintos, os textos convergem em aspectos fundamentais: a crítica aos modelos formativos pontuais e descontextualizados; o reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimento; a valorização da reflexão crítica e do trabalho colaborativo; a indissociabilidade entre formação e prática pedagógica; e a necessidade de condições institucionais e políticas públicas que sustentem o desenvolvimento profissional.

Essa convergência não elimina as tensões presentes no campo. Ao contrário, os capítulos mostram que a formação continuada se realiza em meio a disputas sobre o papel da educação, as finalidades da docência, a organização curricular, a valorização profissional e os sentidos atribuídos à qualidade do ensino. Evidenciam, ainda, que as demandas contemporâneas, entre elas a inclusão, a diversidade, as tecnologias digitais, as desigualdades sociais e as transformações do trabalho pedagógico não podem ser enfrentadas por meio de respostas genéricas ou de responsabilização individual dos professores. Exigem processos formativos permanentes, contextualizados e coletivamente construídos, articulados a condições concretas de trabalho, autonomia profissional e compromisso público com a educação.

É justamente nessa pluralidade que reside uma das principais contribuições desta obra. Ao reunir diferentes abordagens e interfaces da formação continuada, da formação de professores e de relatos de experiência, o livro não pretende oferecer uma fórmula única para os desafios da docência, mas ampliar o campo de reflexão, colocar perspectivas em diálogo e favorecer a construção de novas perguntas. A diversidade de experiências aqui reunidas permite reconhecer que a formação se produz tanto no estudo sistemático quanto na escuta, na investigação, na análise das práticas, no encontro entre profissionais

e na capacidade de transformar situações cotidianas em oportunidades de aprendizagem.

Que a leitura dos capítulos suscite reflexões, provoque deslocamentos e fortaleça o compromisso com uma formação docente que não se limite a adaptar professores às exigências de cada tempo, mas lhes assegure condições para compreender criticamente a realidade, produzir conhecimentos, exercer sua autonomia e participar da construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Afinal, a formação de professores em suas múltiplas interfaces é também criar possibilidades para que a escola aprenda sobre si mesma, para que os conhecimentos sejam permanentemente interrogados e para que a prática pedagógica se mantenha aberta à reflexão e à transformação. É nesse movimento permanente de aprender, ensinar, refletir e reconstruir que se fortalecem a docência, a escola e o direito de todos a uma educação socialmente referenciada.

Paulo Roberto Dalla Valle
Doutor em Educação

EDUCAÇÃO ESTÉTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: INTER-RELAÇÕES POSSÍVEIS

Mônica Maria Baruffi[1]
Rita Buzzi Rausch[2]

> "*Vários deles apareceram colados à parede de minha casa. Lá dentro, eu sabia, se encontravam lagartas que dias antes haviam comido folhas das plantas do meu jardim.*" (Rubem Alves, 2012, p. 65)

1. INTRODUÇÃO

A utilização da epígrafe de Rubem Alves (2012) nos convida a contemplar o casulo para além de sua forma. Ali colado à parede, aparentemente silencioso e imóvel, este casulo guarda em seu interior um processo de transformação que não pode de imediato ser percebido por quem o observa de fora. Há, em seu interior, um movimento que vem exigir tempo, recolhimento e transformação. A lagarta que percorria anteriormente o jardim, alimentando-se de folhas, encontra-se agora envolvida em um processo de metamorfose, a qual lhe permitirá estabelecer novas perspectivas de existência. Tomamos essa ideia como metáfora para pensar a formação continuada de professores. Como o casulo abriga um processo de transformação, que ocorre de maneira silenciosa, a formação continuada também se constitui de espaços que podem ser de descobertas, inquietações, rupturas e

1 Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. Doutorado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE do Programa Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB - Blumenau-SC e GETRAFOR do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille).

2 Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-doutora em Educação pela UFSC. É professora no PPGE da UNIVILLE e integra o Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente. É integrante da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes. É integrante da Comissão Científica do GT 8 - Formação de professores da ANPEd. Desde 2022 é bolsista produtividade em pesquisa e consultora ad hoc do CNPq.

reconstruções. Não se trata de um procedimento linear ou finalizado, mas de um movimento permanente em que o professor se constitui, se reconhece, se transforma ao longo de sua caminhada profissional.

Frente a isso, refletir sobre a formação docente na contemporaneidade implica reconhecer que exercer a docência não se limita a dominar saberes técnicos e metodológicos. Nessa trajetória, o professor aparece, antes de tudo, como um sujeito cultural, histórico, social, moldado nas relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Por isso, falar dessa formação exige olhar para as várias dimensões que atravessam o ser e o fazer docente, como o desenvolvimento humano, profissionalidade, identidade, experiência e sensibilidade.

É nesse entrelace que situamos a educação estética. Compreendida não apenas como aproximação com a arte, mas como propulsora do desenvolvimento da capacidade de sentir, experimentar, perceber, produzir sentido em si, sobre o outro e sobre o mundo, contribuindo, assim, para que os processos formativos se constituam como experiências capazes de mobilizar o professor de maneira integral.

Nesse contexto, o casulo deixa de ser apenas um lugar de espera para assumir a função de espaço de preparação. É dentro dele que os fios das experiências profissionais e pessoais se entrelaçam, possibilitando que sejam elaborados novos sentidos sobre o ser e o fazer docente.

A formação continuada não deve assumir uma visão meramente mecanicista, fundada apenas na transmissão e aplicação de técnicas ou procedimentos. É preciso que leve em conta quem é o professor: seus saberes, vivências, sentimentos, trajetórias e suas relações. Como aponta Nóvoa (2020), torna-se indispensável fortalecer a relação entre a pessoa-professor e o professor-pessoa, reconhecendo que os aspectos técnicos e científicos do ofício não esgotam o que significa ser professor.

Embora os estudos sobre formação continuada reconheçam a importância da experiência, da coletividade e da constituição profissional, permanece como problema analítico explicitar de que modo a educação estética se articula a essas dimensões, sem ser reduzida a recurso metodológico, atividade artística episódica ou resposta individual a dificuldades estruturais da docência. É essa articulação que delimita a contribuição pretendida neste estudo.

Diante dessas questões, formula-se o seguinte problema teórico: de que maneira a educação estética, compreendida como dimensão constitutiva da formação humana, pode contribuir para a ressignificação da identidade e da profissionalidade docente nos processos de formação continuada de professores? Portanto, a partir desse problema, esse artigo tem por objetivo analisar as

inter-relações entre formação continuada, identidade e profissionalidade docente, buscando compreender as contribuições da educação estética como dimensão constitutiva dos processos formativos de professores. A metáfora do casulo e do voo funciona como fio interpretativo, sem substituir a fundamentação conceitual nem sugerir uma trajetória linear ou inevitável de transformação.

O artigo caracteriza-se como um estudo teórico-conceitual, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica de natureza interpretativa.

O corpus teórico foi constituído intencionalmente por produções de autores de referência nos campos da formação continuada de professores, da identidade e profissionalidade docente e da educação estética, considerando sua pertinência para a problemática investigada. A análise organiza-se em três movimentos articulados: a delimitação dos conceitos centrais; a interpretação crítica das aproximações, distinções e tensões entre os referenciais; e a elaboração de uma síntese teórica acerca das contribuições e dos limites da educação estética nos processos de formação continuada. Não se trata de revisão sistemática nem de investigação empírica dos efeitos de experiências formativas; as relações formuladas possuem caráter interpretativo.

A seleção dos referenciais privilegia contribuições sobre formação continuada e desenvolvimento profissional (Imbernón, Nóvoa e Garcia), identidade e profissionalidade (Garcia, Cunha, Sacristán e Gatti), educação do sensível e experiência estética (Duarte Júnior e Vigotski), além da dimensão ético-política da formação (Freire). O corpus é intencional: sua delimitação decorre da pertinência teórica desses autores.

A metáfora do casulo e do voo, inspirada em Alves (2012), constitui um recurso interpretativo que atravessa a discussão, representando a formação docente como um processo contínuo de transformação, reconstrução de sentidos e desenvolvimento humano e profissional. Desse modo, o percurso teórico busca evidenciar que a formação continuada não se restringe à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve também a sensibilidade, a afetividade, a reflexão crítica, as relações interpessoais e a construção da identidade docente.

Por se tratar de uma discussão teórico-conceitual, sua contribuição consiste na articulação dos referenciais mobilizados para problematizar a formação continuada de professores e destacar as possibilidades da educação estética para o fortalecimento da profissionalidade, da identidade docente e da formação humana integral.

O presente artigo constitui-se de introdução, fundamentação teórica envolvendo em cada seção autores base, considerações finais e referências.

2. DELIMITAÇÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

2.1 Formação continuada e a constituição da pessoa-professor

A formação continuada configura-se como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ela não se limita à formação acadêmica inicial e permanece presente ao longo da trajetória do professor. Essa visão rompe com a percepção de que o diploma marca o encerramento da formação e passa a enxergar a docência como um processo contínuo de construção e reconstrução.

Imbernón (2009) salienta que as mudanças sociais e educativas impõem novas formas de entender a formação dos professores. Segundo o autor, é preciso levar em conta atitudes, experiências e processos coletivos, superando modelos formativos fundamentados exclusivamente na transmissão de conhecimentos.

O autor afirma que:

> [...] mudanças vertiginosas, mas a verdade é que nos últimos decênios estas mudanças foram bruscas e deixaram muitas na ignorância, no desconcerto, e por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido a comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos. (Imbernón, 2009, p. 8)

Nesse sentido, a formação continuada deve configurar-se como um espaço propício ao diálogo, à reflexão e à participação. Não é suficiente fornecer apenas conteúdos produzidos externamente na expectativa de que sejam incorporados automaticamente às práticas pedagógicas. É necessário viabilizar condições para que esses profissionais analisem suas experiências, questionem seus conhecimentos e elaborem novos significados.

Nóvoa (2020) oferece uma contribuição relevante para essa discussão ao propor uma formação que integre as dimensões pessoais da profissão docente. Segundo o autor, torna-se imprescindível elaborar uma "teoria da pessoalidade" inscrita no seio de uma "teoria da profissionalidade", pois não existe uma separação absoluta entre o professor como profissional e a pessoa que desempenha essa função.

Essa abordagem torna-se especialmente pertinente quando se consideram professores que possuem muitos anos de carreira. O tempo de exercício profissional não elimina a existência de demandas por formação. Fadiga, desmotivação, alterações nas condições laborais e mudanças sociais podem produzir crises e questionamentos sobre a própria identidade profissional. Dessa forma, a

formação continuada deve configurar-se também como espaço de autoformação, capacitando os docentes a revisitarem suas histórias pessoais e profissionais, a compartilharem vivências e a elaborarem narrativas sobre suas trajetórias.

A formação em equipe também se torna fundamental. Imbernón (2009) defende o compartilhamento de critérios, a autonomia compartilhada e a formação do sujeito docente, evidenciando a importância de compreender a formação como processo coletivo. Imbernón (2009, p. 101) afirma que o compartilhamento de "[...] critérios comuns entre os que trabalham nas instituições educativas (que não apenas professorado), uma maior autonomia compartida (não apenas de desregularização) e formar a pessoa, o sujeito docente, as atitudes [...]". Desse modo, a formação de atitudes sejam elas cognoscitivas, afetivas e de conduta, visam apoiar o desenvolvimento pessoal do professor, colaborando para ampliar e integrar as fronteiras da profissão docente. Para isso, são necessárias medidas que fortaleçam a formação de atitudes e nos estimulem a pensar sobre que tipo de educação buscamos e desejamos neste novo contexto social em que nos encontramos.

Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como espaço privilegiado de formação, desde que consiga constituir relações baseadas na colaboração, no diálogo e no reconhecimento dos sujeitos que dela participam, pois explorar novas possibilidades de transformação é fundamental, entretanto, para que isso ocorra em pleno século XXI, torna-se premente que o docente se reconheça de forma integral. Onde o espaço escolar seja um lugar em que a formação continuada exerça profundas mudanças a nível de cientificidade, sensibilidade, diálogo, ética, identidade e profissionalidade.

2.2 Identidade e profissionalidade docente: um processo em movimento

Se buscamos profundas mudanças a partir de uma formação continuada voltada para as esferas tanto pessoal como profissional e vice-versa, é preciso que existam parcerias. E isso envolve diretamente a identidade docente. Pois, a identidade docente não se estabelece de forma definitiva após a conclusão da formação inicial. Constitui-se como uma construção contínua, imbricada nas experiências, nas relações profissionais, nas condições de trabalho, nos saberes e nos significados que se produzem ao longo da trajetória profissional.

Garcia (2009; 2010) concebe a identidade profissional docente como um fenômeno dinâmico e multifacetado. Essa identidade evolui ao longo da trajetória profissional, sendo moldada por experiências de natureza individual e coletiva. O professor forja sua identidade com base tanto na sua história de vida quanto nas relações estabelecidas no ambiente profissional.

O autor ainda reverbera sobre a temática da identidade docente como:

> [...] os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e as quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade. (Garcia, 2010, p. 19).

Logo, o autor supracitado nos leva a refletir que a identidade docente se configura como uma construção dinâmica, intersubjetiva e social, formada tanto pelas vivências do professor no exercício cotidiano da profissão quanto pela valorização e representação social do ofício. Nesse sentido, apreender a identidade docente exige levar em conta os sentimentos de agrado e de descontentamento, as interações no ambiente de trabalho e a multiplicidade de funções que o professor desempenha ao longo de sua trajetória. Assim, a identidade não se limita às atribuições individuais do sujeito; ela é produzida na interface entre a experiência pessoal, a prática profissional e o reconhecimento social, podendo ser permanentemente ressignificada em face das condições concretas em que a docência ocorre.

Essa compreensão leva à conclusão de que identidade e profissionalidade estão profundamente relacionadas. Entende-se por profissionalidade não apenas o conjunto de competências exigidas para o exercício do magistério, mas também o saber, as atitudes, os valores, as experiências e as formas de interpretar e desempenhar a profissão.

Cunha (2004, p. 6) colabora e compreende a profissionalidade como "a profissão em ação, em processo, em movimento". Sacristán (1999), ressalta, por sua vez, que esse conjunto abrange comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que definem a especificidade do ser professor. Portanto, configura-se um conceito inserido em um contexto histórico e em constante atualização.

Gatti (2010, p. 160) conceitua profissionalidade como o

> [...] conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade.

Para alcançar esse espaço autônomo, é preciso que o docente repense sua dimensão humana, uma vez que tratar do seu desenvolvimento profissional docente equivale a preocupar-se com o todo — pessoa-profissional. Assim, o profissional deve constituir permanentemente a consciência da necessidade de se posicionar em seu espaço e de aprimorar o senso crítico, por meio do diálogo, da busca por informação e da formação continuada, valorizando o trabalho coletivo e reconhecendo-se digno de sua posição.

A partir dessas contribuições, passa a ser possível enxergar a formação continuada como um espaço de consolidação da profissionalidade e da identidade docente. No entanto, esse processo não pode ser limitado à mera aquisição de competências técnicas. Impõe-se reconhecer o professor em sua totalidade. Nesse contexto, a educação estética assume particular importância.

Faz-se necessário, entretanto, distinguir os conceitos aqui mobilizados: a identidade docente diz respeito aos processos históricos e relacionais pelos quais o sujeito se reconhece e é reconhecido como professor; a profissionalidade refere-se aos saberes, valores, julgamentos e modos de ação próprios do exercício da docência; o desenvolvimento profissional designa transformações e aprendizagens ao longo da carreira; e a formação continuada corresponde a processos formativos intencionais que podem contribuir para esse desenvolvimento. Esses planos se articulam, mas não são sinônimos nem constituem etapas necessariamente sucessivas.

Nessa perspectiva, uma experiência formativa não transforma a identidade apenas por provocar identificação afetiva, nem modifica a profissionalidade simplesmente por oferecer novas atividades. É necessário que o vivido seja interpretado, confrontado com saberes pedagógicos e condições concretas de trabalho e discutido com outros profissionais. É nessa passagem da experiência individual à elaboração coletiva e crítica que a educação estética pode contribuir para a constituição profissional.

2.3 Educação estética e formação humana

Educação estética e formação humana são dimensões que se conectam, se entrelaçam. A educação estética relaciona-se à sensação, à percepção, à capacidade de sentir, à imaginação, corpo, emoções, experiências considerando a pessoa em sua integralidade. A formação humana é processo contínuo em que o ser humano vai se constituindo, se desenvolvendo, nas diversas dimensões: cultural, social, afetiva, intelectual, política e estética. Cabe ressaltar que a formação humana não se limita à aquisição de conhecimentos ou preparação para o trabalho, mas envolve a constituição de relações, valores, consciência crítica, autonomia, sensibilidade e capacidade de compreensão e transformação da realidade.

Pensar sobre educação estética e formação humana na formação continuada de professores, na contemporaneidade, neste momento de elevado número de profissionais adoecendo, nos remete ao que afirma Duarte Júnior (2000, p. 74) ao estarmos atravessando "[...] uma crise do modo moderno de ser, a qual sem dúvida, precisa ser pensada, equacionada e resolvida para que se encontrem novos rumos até um porvir mais equânime para o gênero humano".

Continua o autor supracitado afirmando que se faz necessário, de forma urgente, dar-se maior atenção a

> [...] uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra "estética" — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (Duarte Júnior, 2000, p. 15)

Esta citação de Duarte Júnior (2000) nos leva a compreender que sua crítica envolve a valorização excessiva da racionalidade, da produtividade, do conhecimento instrumental, da técnica, em detrimento dos afetos, da sensibilidade, das relações humanas e do corpo.

Logo, Duarte Júnior (2000) defende uma educação voltada para o sensível, entendida como uma oportunidade de restaurar a aptidão humana de perceber a si mesmo e ao mundo de forma integrada. O autor chama atenção para os impactos de uma formação que valoriza em excesso o racional e o técnico, em prejuízo das vivências sensíveis.

No âmbito da educação, mais precisamente na formação continuada de professores, referir-se à formação humana e a educação estética implica compreender a pessoa para além de suas habilidades e de suas competências, reconhecendo-a como um ser social, histórico, sensível e em constante construção, ou como afere Freire (2002b) "inacabada".

Neste sentido, o material estudado corrobora essa necessidade de ultrapassar uma formação continuada voltada exclusivamente ao fazer técnico. A educação estética é concebida como uma possibilidade de interligar o conhecimento teórico e o saber afetivo, incentivando a construção de novos significados para as experiências vivenciadas.

Assim sendo, sentir não significa renunciar à razão. Pelo contrário, ampliar a experiência humana implica integrar pensamento, percepção, emoção, cultura e corpo. O diálogo entre Duarte Júnior (2000) e a discussão da profissionalidade exige uma mediação adicional: sentir e perceber não constituem, isoladamente, uma prática profissional transformada. A experiência estética ganha alcance formativo quando é interpretada à luz dos saberes da docência, confrontada com situações concretas e compartilhada em espaços coletivos de reflexão.

Portanto, Duarte Júnior (2002) entende a experiência como um engajamento amplo do ser humano com o mundo, abrangendo percepções e estados afetivos. Essa perspectiva permite ver que o conhecimento não se forma apenas por meio de processos lógico-racionais, mas também por intervenções das experiências sensíveis que abarcam a existência humana.

No contexto da formação continuada, essa abordagem requer criar situações em que os professores possam experimentar, sentir, criar, dialogar, observar, produzir e refletir para que posteriormente possam levar aos estudantes, mais do que nunca a

> [...] possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (Duarte Júnior, 2000, p. 29)

A formação continuada não se limita a um mero momento de recebimento de informações e passa a compor-se como experiência voltada à formação humana. Com isso, formação humana articulada com a educação estética, nos faz compreender a pessoa e profissional em sua integralidade, reconhecendo que todo o desenvolvimento humano vai além das funções racionais e cognitivas, inclui-se também a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, o corpo, e as vivências pessoais.

A relação entre educação estética e formação continuada, portanto, não se reduz à oferta de atividades artísticas. Seu potencial formativo depende de mediações: acesso a repertórios culturais diversos, tempo para percepção e expressão, interlocução sobre as experiências e vínculo com problemas efetivos da docência. Sem essas condições, a experiência pode permanecer significativa no plano pessoal, mas não necessariamente produzir ressignificações na compreensão do trabalho pedagógico.

2.3.1 Vigotski e a educação estética

O aporte de Vigotski para pensar a educação estética é basilar. Sua Psicologia Histórico-Cultural permite compreender o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais, históricas e culturais. A pessoa não se desenvolve de maneira isolada. Ela se constitui na relação com a cultura, com o outro e com os instrumentos e signos produzidos historicamente. A linguagem, a imaginação, a emoção, a criação e a arte constituem elementos fundamentais desse processo.

Para Vigotski (2009, p. 07), a imaginação é "uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à *atividade criadora* do homem". Logo, sendo a "[...] base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica". (Vigotski, 2009, p. 14). Consideramos então, como Vigotski, que a imaginação se encontra diretamente relacionada à atividade

criadora. Quanto mais abastada e diversificada for a experiência humana, maiores serão as probabilidades de criação. Essa constatação possui implicações importantes para a formação docente, pois experiências diversificadas podem ampliar as formas de desenvolver, conceber e ressignificar as práticas pedagógicas.

A educação estética, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como uma técnica a ser ensinada. Vigotski (1999) alerta que não é possível ensinar diretamente o ato criador. Contudo, o educador pode contribuir para criar condições que favoreçam sua manifestação.

Essa compreensão desloca a educação estética de uma posição instrumental para uma perspectiva formativa. A arte tem o potencial de produzir experiências capazes de mobilizar sentimentos, pensamentos, imaginação e consciência. Conforme afere Vigotski (1999, p. 264) em sua tese de doutoramento, intitulada Psicologia da Arte", este diz: "[...] toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas. [...] com maior ênfase poderíamos dizer que, além da ação periférica, a emoção exerce ainda uma ação central e que, neste caso, deveríamos tratar precisamente desta". Nesta abundância de sensações, na qual a emoção recorre à imaginação, e da imaginação o ser humano gera, desenvolve e vive suas atividades e experiências estéticas, é a partir desse processo que ele se constitui "um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente" (Vigotski, 2009, p. 14), não conservando-se no passado, mas dando assim vazão à sua criatividade.

Vigotski (1999) concebe à arte como um fenômeno de natureza social, entendendo-a como produção humana forjada ao longo da história. Desse modo, a experiência estética ultrapassa a esfera do indivíduo isolado, porque suas origens estão nas relações sociais e culturais.

Nesse processo, Vigotski (2009, p. 30) afirma que para o ato da criação se faz necessária a presença de dois fatores: o emocional e o intelectual, porque "tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana". E nesta movimentação, surge a catarse, elemento que ocupa lugar importante. Esse ponto culminante de movimentações que nos levam a transformações não se caracteriza somente pela descarga de conflitos e tensões, mas também pela promoção de uma descarga afetiva, por meio da qual as pessoas acabam por transformar seus sentimentos. A isso Vigotski (1999, p. 270) define como catarse, "a complexa transformação dos sentimentos".

A catarse, entendida como um curto-circuito, uma transformação dos sentimentos, pode acarretar uma reorganização qualitativa da experiência. Quando a arte evoca emoções e estimula a imaginação, ela possibilita a pessoa à um confronto consigo mesmo e com o mundo. Essa perspectiva oferece contribuição relevante para a formação continuada: vivências estéticas podem

constituir espaços de reflexão e mudança, facilitando que o professor reconstrua sentidos sobre suas experiências profissionais.

Logo, para reconstruir suas experiências profissionais se faz necessário estar no meio, e que este meio provoque a pessoa, levando-a a emocionar-se com relação das determinadas provocações oriundas do cotidiano ou do momento. Essa provocação pode ocorrer por meio de uma peça teatral, uma obra de arte, um poema, uma música, permitindo a esta pessoa uma reação estética, uma transformação qualitativa.

Afirma Vigotski (1999, p. 272) que a base da reação estética

> [...] são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia a qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese, retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.

Assim, o ser humano, em sua constituição, busca seu desenvolvimento de diversas formas, na coletividade, na partilha de conhecimentos e sensações, ou de maneira individual, quando procura, no convívio social, na arte e no contato com a natureza, momentos de introspecção.

Dessa maneira, podemos compreender que, a partir do pensamento de Vigotski, as pessoas são os sujeitos *no* e *do* mundo. E desse ser sujeito *do* e *no* mundo vai se construindo a cultura, que não é algo dado, mas sim construído e transformado pelo sujeito, à medida que este lhe dá sentido.

2.3.2 Estética, ética e docência em Paulo Freire

A educação estética também recebe fundamentação significativa a partir de Paulo Freire. Isso fica bem claro, nas palavras de Fiori (2002a, p. 09) no prefácio do livro Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, em que diz: Paulo Freire é: "[...] um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. [...] existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta retotalizar-se como "prática da liberdade".

Na sua concepção, ensinar e aprender configuram-se como práticas essencialmente humanas, caracterizadas pela dialogicidade, por princípios éticos, pela afetividade, pela autonomia e pela consciência do inacabamento.

Freire (2002b) concebe o ser humano como um sujeito inacabado. Essa condição de inconclusão viabiliza a aprendizagem, as transformações e a constante busca por novos conhecimentos. Para a formação docente, esse princípio constitui-se como fundamental. O professor não é um sujeito pronto, acabado ou possuidor exclusivo do saber. Ele também aprende, questiona, transforma-se e reconstrói sua prática.

Para Freire (2002b) o ato estético envolve a boniteza e a ética. Boniteza esta que não se reduz a uma beleza como ornamento ou apreciação estética, não, vai além. Ela se entrelaça com a ética e a política ligando a maneira como o ser humano se relaciona com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Intervindo de maneira sensível, crítica e compromissada com o humano.

Falar sobre o ato estético em Freire, é estar pautado em um olhar onde a pessoa não apenas admira a realidade, mas a entenda, atribuindo-lhe sentido e reconhecendo-se capaz de transformar determinada realidade. Nesta vertente, observa-se a necessidade da existência do comprometimento dos profissionais em relação à valorização do ato estético.

Com isso, é preciso reconsiderar a presença da educação estética, integrando-a ao conhecimento científico e, dessa forma, incorporá-la ao processo educativo, presente em cada momento pedagógico em que educandos e educadores participam do ensinar e do aprender, assim como no diálogo entre corpo docente e gestores institucionais. Tal comprometimento poderá favorecer a construção de vínculos que viabilizem a prática educativa idealizada por Paulo Freire, caracterizada por uma postura crítica em relação à sociedade e capaz de conduzir tanto o estudante quanto o professor à emancipação. Contudo, para que isso ocorra, torna-se necessário um equilíbrio e a articulação entre saberes científicos e a educação estética, os quais, segundo Rausch, Baruffi e Bruns (2024, p.5), são fundamentais para que o educador "se sinta apaixonado pelo ato de educar, sinta-se envolvido pelo sensível e pelo significado do que é ensinar". Dessa forma, exercer a docência requer presença, sensibilidade, responsabilidade e compromisso com o outro. Por essa razão, a prática docente não se configura como neutra nem apenas técnica. Cabe ressaltar que na perspectiva de Freire a importância do papel do professor em afinidade à sua profissionalidade, conectada à formação continuada, nos leva a compreender que o ato de ensinar e aprender caracteriza-se por meio de uma "experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (2002b, p. 26).

Frente ao exposto o ato estético percorre todas as nossas ações. O diálogo, a rigorosa abordagem pedagógica, a perspectiva da transformação e as ações

que são vivenciadas calham com a ética e com a estética. Assim, estética e ética compõem dimensões essenciais da prática educativa. Configura-se assim, uma visão fascinante do pensamento de Freire quanto ao ato educativo vista como uma obra de arte. Por mais que ela seja apresentada, esta obra de arte não finda em si, ela abraça os mais diversos olhares, pensamentos, ideias, leva a compreendermos sobre o inacabamento. Inacabamento, visto por Freire como o ser humano encontrar-se em profunda busca pelo conhecimento, pelo seu crescimento. Diz o autor que: "Onde há vida, há inacabamento" (Freire, 2002, p.55). Essa afirmação permite abarcar que viver é estar em constante movimento. Que a educação nasce dessa possibilidade: porque somos inacabados, estamos conectados, abertos ao conhecimento, às relações, as experiências e transformações.

Os profissionais da educação não estão acabados, sua identidade não está antecipadamente definida. A identidade vai sendo definida, construída, reconstruída nas relações desenvolvidas nas formações continuadas, nos afetos, nas memórias, nas dificuldades e descobertas que atravessam sua caminhada.

Refletir a formação continuada a partir de Freire significa, assim, criar espaços em que os professores possam dialogar sobre suas práticas, reconhecer suas experiências e desenvolver consciência crítica sobre seu trabalho.

Diante do exposto, cabe ressaltar que para a educação estética seja implementada nas formações continuadas, é preciso que seja observado como este profissional se encontra, como o meio influencia sua docência e por que da presença do mal-estar docente existente neste espaço chamado escola.

Portanto, na perspectiva freiriana, a boniteza da prática educativa não se confunde com ornamentação ou com uma atmosfera afetiva agradável: vincula-se à responsabilidade ética, à leitura crítica da realidade e ao compromisso político com a humanização. Em diálogo com Vigotski e Duarte Júnior, essa contribuição introduz uma exigência: experiências sensíveis precisam ser problematizadas também quanto às relações de poder, às desigualdades e às possibilidades de ação coletiva.

3. EDUCAÇÃO ESTÉTICA, MAL-ESTAR DOCENTE E CUIDADO COM O PROFESSOR

A discussão sobre formação continuada de professores não pode desconsiderar as condições concretas em que o trabalho docente é desenvolvido. A intensificação das ações, a pressão por resultados, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, e a crescente burocratização podem gerar situações de sofrimento e mal-estar.

De acordo com Esteve (2014, p. 97)

> A expressão "mal-estar docente" é intencionalmente ambígua. O termo mal-estar refere-se, segundo o Dicionário real da Língua, a um "desolamento ou incômodo indefinível". A dor é algo determinado e podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo mal-estar, sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

Dessa maneira, podemos compreender que o mal-estar docente é uma expressão que indica que algo não está bem, embora nem sempre seja possível localizar imediatamente sua causa. Assim, o processo de formação dos profissionais da educação destitui do cuidado com a "pessoa" do professor, ocasionando frustrações, desmotivação e faltas excessivas ao trabalho.

Rausch e Dubiella (2013) associam o mal-estar docente às pressões sociais impostas sobre os professores e às condições estruturais do trabalho. Salários baixos, condições precárias e desvalorização profissional podem colaborar para o agravamento desse quadro.

As autoras mencionadas contribuem para essa discussão ao analisar as causas desse mal-estar docente; em outras palavras, sob intensa pressão social, grande parte dos profissionais da educação tende a desenvolver várias patologias. As autoras alertam ainda que essas manifestações "[...] variar de lugar para lugar, mas, em geral, conjugam-se em uma espécie de 'disfunção estrutural', ou seja, os docentes não conseguem mais se desincumbir das tarefas que a sociedade contemporânea exige deles [...]" (Rausch; Dubiella, 2013, p. 1054, grifos das autoras).

As exigências incorporadas ao cotidiano profissional dos professores na atualidade produzem impactos negativos tanto na vida do professor quanto na qualidade da educação. Isso não implica, contudo, em atribuir aos docentes a responsabilidade por esse quadro de mal-estar. É necessário entender que a disfunção estrutural apontada por Rausch e Dubiella (2013, p. 1047) condiciona os professores à "[...] realização de um trabalho esvaziado de seu sentido [...]", prejudicando, dessa maneira, a materialização de "[...] uma educação para a emancipação e para a autonomia".

De fato, para que se reduza o desconforto docente, defendemos a necessidade de políticas públicas que incorporem a formação integral do docente, considerando o desenvolvimento estético e emocional desse profissional na construção de sua profissionalidade como desafio para a transformação de sua realidade e da realidade dos que o rodeiam.

Nesse contexto, não cabe encarar a formação continuada como remédio para questões de natureza estrutural. Não se deve atribuir ao professor a responsabilidade por situações que surgem de condições sociais, políticas e institucionais mais amplas.

Nesse sentido, concordamos com Rausch e Dubiella (2013) ao afirmar que, para reverter o quadro de insatisfação entre docentes, é necessária a participação dos professores, porém essa única ação não é suficiente. Torna-se imprescindível que as políticas públicas educacionais e as diversas instituições do campo educacional, incluindo as escolas, ofereçam respostas renovadas às demandas dos docentes. "É preciso uma articulação sistêmica entre toda a comunidade escolar, buscando coletiva e cooperativamente a resolução dos problemas reais e concretos da educação" (Rausch; Dubiella, 2013, p. 1059)

Perante o exposto, a educação estética pode colaborar com esse processo ao promover ambientes de escuta, expressão, apreensão sensorial e análise reflexiva. O contato com obras artísticas, linguagem musical, textos literários, encenações, artes visuais, o meio natural e outras vivências sensoriais potencializa processos de autoconhecimento e de construção de novos significados.

Contudo, convém evitar uma visão ingênua de que a experiência estética, por si só, será capaz de solucionar os problemas do trabalho docente. A educação estética não substitui políticas de valorização profissional, melhores condições de trabalho ou mudanças estruturais. Trata-se de uma dimensão formativa que contribui para fortalecer indivíduos e coletivos, permitindo-lhes compreender e enfrentar suas realidades.

4. UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DOCENTE

A síntese teórica proposta compreende formação continuada, desenvolvimento profissional, identidade e profissionalidade como dimensões interdependentes, e não como uma sequência de etapas. A educação estética não figura como um processo final desse percurso: ela pode atravessar cada dimensão mediante experiências culturalmente mediadas, reflexão crítica, interlocução coletiva e reelaboração dos sentidos do trabalho docente.

Essa relação pode ser representada da seguinte maneira:



Fonte: Elaboradas pelas autoras, 2026.

A disposição sequencial do esquema anterior tem função apenas expositiva e não indica causalidade linear. O Quadro 1, a seguir, procura representar a reciprocidade entre os conceitos, situando a educação estética como dimensão transversal. Para que essa transversalidade tenha consistência analítica, é preciso explicitar as mediações que a tornam formativa: acesso a experiências estéticas culturalmente significativas, interpretação de suas repercussões, diálogo entre professores e confronto com problemas concretos da docência.

Quadro 1 – Educação Estética como dimensão transversal da formação continuada



Fonte: Autoras, texto elaborado com ajuda de IA, 2026.

Essa perspectiva permite compreender que formar professores envolve, igualmente, propiciar que esses profissionais se reconheçam, reconheçam o outro e tenham compreensão do mundo em que vivem. A educação estética pode contribuir para que a formação continuada seja um espaço de experiência, criação, diálogo, reflexão e transformação. Passa-se a deixar de ver o professor apenas como executor de políticas ou aplicador de metodologias, para reconhecê-lo como sujeito histórico, cultural, sensível e criador.

Essa abordagem encontra respaldo na compreensão de Duarte Júnior (2000), segundo o qual a educação do sensível exige recuperar a capacidade humana de perceber e sentir o mundo de forma integrada. Além disso, aproxima-se da perspectiva de Vigotski ao reconhecer a arte, a imaginação, a emoção e a criação como componentes fundamentais do desenvolvimento humano.

Dessa articulação decorre uma proposição teórica: a educação estética pode contribuir para a constituição da identidade docente quando experiências sensíveis se tornam objeto de narrativa, interpretação e reconhecimento recíproco; pode participar da profissionalidade quando essas interpretações dialogam com decisões éticas e pedagógicas; e pode integrar o desenvolvimento profissional quando se sustentam em processos coletivos e condições institucionais de formação.

Portanto, uma síntese das inter-relações discutidas nesta investigação permite identificar quatro dimensões articuladas. A dimensão cultural refere-se ao encontro com linguagens, obras e experiências que ampliam repertórios e modos de perceber. A dimensão reflexiva corresponde à elaboração de sentidos sobre essas experiências em relação às trajetórias e aos problemas do trabalho docente. A dimensão coletiva envolve diálogo, reconhecimento recíproco e confronto de interpretações entre profissionais. A dimensão institucional diz respeito às condições de tempo, participação, autonomia e valorização que tornam possível sustentar processos formativos no cotidiano escolar. Desse modo, a proposição teórica deste artigo consiste em compreender a educação estética como dimensão transversal da formação continuada apenas quando experiências sensíveis são articuladas à interpretação crítica, ao conhecimento profissional, à interlocução coletiva e às condições materiais e institucionais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é uma pessoa formada historicamente, socialmente e culturalmente. Sua identidade profissional resulta de um processo contínuo ao longo da trajetória, tecido nas interações com alunos, colegas, instituições, políticas educacionais e os mais variados contextos sociais. Por isso, o desenvolvimento profissional, a profissionalidade e a identidade docente não devem ser tratados como dimensões isoladas; são processos interdependentes que se constroem ao longo da carreira.

Nesse movimento, a educação estética surge como uma possibilidade de expandir a formação docente, incorporando aquilo que muitas vezes permanece ausente nos modelos formativos: o sensível, o afetivo, o imaginativo, o criativo e o humano.

O diálogo entre os referenciais permite distinguir contribuições complementares, sem apagar suas diferenças: Vigotski oferece elementos para compreender a mediação cultural da imaginação, da emoção e da reação estética; Duarte Júnior problematiza o empobrecimento da experiência sensível; e Freire explicita a inseparabilidade entre formação, ética, estética e compromisso político. A aproximação dessas perspectivas fundamenta uma análise interpretativa sobre a formação docente, não uma semelhança teórica entre os autores.

Portanto, a educação estética não deve ser tratada como um tema periférico ou meramente complementar na formação continuada. Ela precisa estar integrada a todos os processos formativos, de modo a contribuir para que os professores sejam capazes de olhar, sentir, pensar, criar, dialogar e ressignificar suas experiências.

Da mesma forma, é preciso reconhecer que os cuidados com o professor não podem ser tratados de forma individual. O enfrentamento do mal-estar docente requer políticas públicas, condições de trabalho melhores, valorização da carreira e ação coletiva. Programas de formação continuada podem contribuir para esse processo, desde que sejam elaborados com a participação dos professores e não apenas destinados a eles. Conclui-se, portanto, que enquadrar a formação continuada sob a ótica da educação estética corresponde a defender uma concepção de professor que integra pessoa e profissional. É compreender a pessoa-professor em sua totalidade e reconhecer que formar é, igualmente, um processo de transformação pessoal.

Como contribuição, o artigo propõe compreender a educação estética como dimensão transversal condicionada por dimensões culturais, reflexivas, coletivas e institucionais, com possíveis repercussões na identidade e na profissionalidade docente. A análise teórico-conceitual realizada permite afirmar que a contribuição potencial da educação estética à formação continuada consiste na possibilidade de articular experiência sensível, interpretação crítica e elaboração coletiva de sentidos sobre a docência.

Nesse sentido, torna-se relevante a metáfora da transformação: assim como a lagarta realiza várias etapas até virar borboleta, o docente está constantemente em processo de transformação. A formação continuada representa um dos âmbitos dessa metamorfose, entretanto ela só se configura como verdadeiramente formadora quando propicia o encontro entre o saber e a sensibilidade, a razão e a emoção, a dimensão profissional e a pessoal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** 14ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior**: a docência e sua formação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004 . Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 15.10.2026.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 7ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

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

NÓVOA, António. **A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação.** 2020.

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

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. **Fatores que promovem mal-estar e bem-estar docente.** Estudos de Psicologia, 2013.

RAUSCH, Rita Buzzi; BARUFFI, Mônica Maria; BRUNS, Juliana, Pedroso. Educação estética na formação de professores na perspectiva Freiriana. **Revista Eletrônica de Educação**, v.18, p.1-17, e606865, jan./dez.2024. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6068/1584. Acesso: 21/09/2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO SE FAZ POR ATACADO: SENTIDOS, TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AUTORIA DOCENTE

Sirnei Puntel Dal Maso[1]
Dilva Bertoldi Benvenutti[2]
André Henrique Schneeberger[3]

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Os dois mundos perceptivos da mosca e da aranha são absolutamente incomunicáveis..."
(Agamben, 2017, p. 69).

Falar em formação continuada de professores parece, à primeira vista, algo consensual. Poucos questionariam sua importância diante das mudanças sociais, culturais, tecnológicas e educacionais que atravessam o trabalho docente. No entanto, reconhecer sua relevância não significa aceitar qualquer proposta formativa como necessária, pertinente ou transformadora. Talvez seja justamente aí que resida uma das questões centrais deste debate: de que formação continuada estamos falando? Formação para quem? Para quê? A partir de quê?

Essas perguntas não são apenas introdutórias. Elas expressam uma preocupação central: toda formação carrega uma intencionalidade, ainda que nem sempre explicitada. Há sempre uma escolha sobre o que será estudado, quais problemas serão considerados prioritários, quais conhecimentos serão legitimados, quem falará e quem será chamado a escutar. Quem define aquilo que o professor precisa aprender? De onde nasce uma necessidade formativa: da escola, dos professores, dos estudantes, das políticas educacionais, dos resultados das avaliações, das redes de ensino ou de programas concebidos fora dos contextos em que a docência acontece? O que se perde quando as respostas chegam antes mesmo de as perguntas serem formuladas?

1 Mestra em Educação, Doutoranda em Educação PPGE UNOESC; sirnei.maso@unoesc.edu.br

2 Doutora em Educação, UNOESC; dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

3 Mestre em Educação, Doutorando em Educação PPGE UNOESC, andre.s@unoesc.edu.br

Esses questionamentos tornam-se especialmente necessários diante de propostas de formação organizadas de maneira homogênea, replicadas em diferentes redes e territórios, muitas vezes sustentadas por conteúdos, metodologias e materiais previamente definidos. Em tais situações, a formação corre o risco de ser tratada como uma oferta a ser distribuída em larga escala, e o professor, como destinatário de conhecimentos produzidos por outros. Entretanto, professores não chegam vazios aos processos formativos. Carregam histórias profissionais, experiências, conhecimentos, dúvidas, escolhas, crenças, modos de compreender a aprendizagem, relações construídas com estudantes, famílias e comunidades. Carregam também as marcas concretas das escolas e dos territórios em que trabalham. Que sentido pode produzir uma formação que desconsidere essas experiências? Pode uma proposta ser considerada formativa quando não reconhece as realidades locais e as subjetividades dos sujeitos que dela participam? É possível falar em transformação quando o professor não se reconhece no problema apresentado, na linguagem utilizada ou nas respostas oferecidas?

Há, contudo, uma questão anterior à definição de conteúdos, metodologias ou programas formativos: quanto conhecemos do mundo daqueles a quem uma formação se destina? Agamben (2017), ao recuperar a relação entre a aranha e a mosca, apresenta mundos perceptivos distintos que, embora profundamente relacionados, não se confundem. A aranha constrói sua teia em correspondência com as características da mosca sem, contudo, conhecer o mundo tal como a mosca o percebe. A imagem permite deslocar essa reflexão para a formação continuada e formular uma pergunta incômoda: quantas propostas formativas são cuidadosamente organizadas para professores cujas realidades, experiências, necessidades e modos de significar a docência permanecem pouco conhecidos por aqueles que as concebem?

É possível construir uma formação para alguém sem conhecer o mundo a partir do qual esse sujeito lê a escola, os estudantes e a própria profissão? Estaríamos, em alguns processos formativos, construindo "teias" para professores cujos mundos pouco conhecemos? Essas questões deslocam o debate de uma concepção de formação centrada na transmissão de conteúdos para outra que considera a escuta, a reflexão, a experiência e a tomada de consciência como elementos constitutivos dos processos formativos. Mais do que incorporar conhecimentos novos, formar-se implica interrogar aquilo que já se faz, compreender por que se faz, reconhecer os sentidos atribuídos às próprias escolhas e colocar em movimento saberes construídos ao longo da trajetória profissional.

Nesse movimento, a tomada de consciência assume lugar importante. Ela não pode ser imposta, prescrita ou produzida externamente. Pode, entretanto, ser provocada por experiências formativas que criem condições para que o professor se perceba no próprio fazer, confronte certezas, amplie repertórios e

atribua novos sentidos à prática. A partir de Morin (2011), pode-se compreender que pensar a realidade exige relacionar conhecimentos, experiências e contextos, resistindo às leituras fragmentadas e simplificadoras. O que uma formação consegue produzir quando permite ao professor enxergar de outro modo aquilo que fazia de maneira naturalizada? O que acontece quando uma dúvida permanece depois do encontro formativo? E se o principal resultado de uma formação não for uma resposta pronta, mas uma pergunta que o professor já não consegue abandonar?

É nessa direção que este capítulo se constitui. Parte-se da compreensão de que formação continuada não deveria ser organizada como produto a ser oferecido em larga escala, indiferente às histórias, necessidades e contextos dos professores. Ao contrário, entende-se que processos formativos ganham densidade quando se articulam às realidades

concretas, reconhecem os saberes docentes, promovem tomada de consciência e criam condições para a autoria profissional. O objetivo é problematizar concepções e práticas de formação continuada marcadas pela padronização, pela exterioridade e pela lógica de transmissão, defendendo processos formativos construídos a partir da produção de sentidos, da tomada de consciência, da autoria docente e das realidades locais**.**

A questão que atravessa esta reflexão consiste em compreender em que condições a formação continuada pode constituir-se como experiência de sentido, tomada de consciência e autoria docente**,** sem reduzir os professores à condição de consumidores de propostas, conteúdos e soluções concebidos por outros.

Partindo desse questionamento, sustenta-se a compreensão de que a formação continuada não se faz por atacado**.** Ela requer escuta, intencionalidade e vinculação com as realidades vividas, reconhecendo os professores não apenas como participantes de processos formativos, mas como sujeitos que interrogam, interpretam, reelaboram saberes e produzem conhecimentos sobre a própria profissão.

2. QUANDO A FORMAÇÃO CHEGA PRONTA: ENTRE PADRONIZAÇÃO, EXTERIORIDADE E PERDA DE SENTIDO

O problema, portanto, não reside na existência de programas, políticas ou propostas formativas concebidas externamente à escola, mas no modo como essas iniciativas podem assumir caráter prescritivo, homogêneo e pouco sensível às realidades concretas em que a docência acontece. Quando a formação chega antes da escuta, necessidades singulares correm o risco de ser convertidas em demandas previamente definidas, restringindo a participação de professores e escolas na construção dos próprios percursos formativos.

Nesse cenário, torna-se necessário perguntar: quem define os problemas que merecem ser estudados? Uma proposta pode ser considerada formativa quando já chega com perguntas, respostas, materiais e resultados previamente estabelecidos? O que resta da autoria docente quando o professor apenas executa aquilo que outros conceberam? A formação responde às necessidades da escola ou a escola passa a responder às necessidades do programa? Essas questões não invalidam políticas amplas ou ações institucionais, mas colocam em evidência a necessidade de que toda proposta formativa preserve espaços de escuta, interpretação, negociação e reconstrução a partir dos sujeitos e dos contextos a que se destina.

Há processos formativos que chegam às escolas praticamente prontos: tema, metodologia, materiais, cronograma, objetivos e, em alguns casos, até os resultados esperados. Quando isso ocorre, a formação corre o risco de deixar de se constituir como espaço de investigação, diálogo e construção coletiva para assumir a forma de uma oferta previamente organizada, destinada a sujeitos cujas realidades, experiências e necessidades nem sempre foram suficientemente consideradas.

O problema não está, necessariamente, em uma proposta ser concebida fora da escola, mas em chegar a ela sem abertura para ser interrogada, tensionada, reelaborada e situada. Uma formação pode nascer em outros espaços, dialogar com políticas públicas, pesquisas, redes de ensino ou instituições externas e, ainda assim, preservar potência formativa. Isso depende, porém, de sua capacidade de encontrar a realidade concreta, de se deixar afetar por ela e de reconhecer que os professores não são apenas receptores de uma proposta, mas sujeitos que a interpretam, questionam e recriam.

Pensar a formação continuada nessa perspectiva exige reconhecer também a complexidade que constitui os processos educativos. Se a educação acontece na relação entre sujeitos, contextos, conhecimentos, experiências e condições concretas, dificilmente poderá ser compreendida por propostas que fragmentam a realidade ou reduzem seus problemas a respostas previamente estabelecidas. A perspectiva da complexidade chama a atenção para a necessidade de superar fragmentações e reducionismos, compreendendo os fenômenos em suas relações e nos contextos em que se constituem.

Nessa direção, Morin (2011) sustenta a necessidade de um pensamento capaz de religar aquilo que foi separado, situando os conhecimentos em seus contextos e relações, em oposição às leituras fragmentadas e simplificadoras da realidade. Transportada para o campo da formação docente, essa compreensão provoca outra pergunta: como responder à complexidade da escola por meio de percursos formativos organizados pela simplificação, pela uniformidade e pela antecipação das respostas?

Mas denunciar aquilo que empobrece a formação não é suficiente. É preciso também perguntar pelo que desejamos construir em seu lugar. Se a formação não pode ser uma mercadoria distribuída em escala, tampouco pode reduzir-se à soma de encontros, palestras ou conteúdos oferecidos ao longo do ano. Que formação, então, desejamos? A partir de quais perguntas? De quais necessidades? De quais sujeitos? De quais lugares? E, sobretudo, com que intencionalidade?

Que formação é possível quando o percurso já foi traçado antes que os sujeitos possam ler o território? Talvez formar não consista em oferecer mapas previamente concluídos, mas em criar condições para que professores reconheçam onde estão, compreendam criticamente as relações que constituem esse lugar e assumam autoria na definição dos caminhos que consideram possíveis, necessários e desejáveis.

Talvez formar também implique deslocar modos de olhar, nomear e interpretar a experiência. Skliar (2012, p. 42) propõe "usar uma linguagem que se quebre justamente na região dos adjetivos" e sugere que, quando aquilo que é visto por outro nos comove, o olhar pode deixar de ser apenas classificatório e tornar-se abertura. Essa provocação permite pensar a formação continuada para além das linguagens que definem, enquadram e antecipam sujeitos, escolas e práticas. Que formação é possível quando professores e realidades já chegam nomeados por diagnósticos, indicadores, categorias e expectativas previamente estabelecidas? O que pode acontecer quando a formação desacelera o olhar, suspende julgamentos e cria espaço para aquilo que ainda não foi suficientemente compreendido?

Nesse sentido, uma proposta formativa só ganha densidade quando não se limita a ser aplicada, mas pode ser apropriada criticamente pelos sujeitos que dela participam. É nessa possibilidade de apropriação, confronto e reconstrução que a formação deixa de ser mera transmissão e passa a produzir sentido. A complexidade da docência resiste à formação por atacado. Quando não há espaço para perguntas, discordâncias, deslocamentos ou reelaborações, ainda estamos diante de uma formação ou apenas de uma execução planejada por outros?

3. QUE FORMAÇÃO DESEJAMOS? SENTIDO, TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AUTORIA DOCENTE

Não se trata apenas de substituir um modelo por outro, nem de criar uma nova fórmula para aquilo que justamente se deseja retirar da lógica das fórmulas. Trata-se de recolocar no centro do processo formativo os sujeitos, suas experiências, suas perguntas, seus contextos e sua capacidade de produzir sentidos sobre aquilo que vivem. De onde deveria começar uma formação? Do conteúdo escolhido previamente ou da realidade que pede para ser compreendida? Daquilo que o formador deseja ensinar ou daquilo que professores e escolas

precisam interrogar? Da resposta disponível ou da pergunta que ainda não encontrou linguagem?

Talvez uma formação com sentido comece menos pela definição de um programa e mais pela disposição de ler uma realidade. Isso não significa abandonar intencionalidades, conhecimentos sistematizados ou referenciais teóricos. Ao contrário, significa reconhecer que o conhecimento ganha potência quando encontra uma experiência capaz de interrogá-lo e quando a experiência, por sua vez, pode ser lida, tensionada e ampliada pelo conhecimento. Não se trata de escolher entre teoria e experiência, mas de criar condições para que uma possa deslocar a outra.

É nesse ponto que a tomada de consciência se torna decisiva. Formar não é apenas acrescentar informações ao repertório profissional. É também favorecer condições para que o sujeito reconheça aquilo que faz, compreenda por que faz, perceba o que naturalizou e possa interrogar escolhas que, muitas vezes, já não eram percebidas como escolhas. O que muda quando o professor consegue enxergar como decisão aquilo que antes lhe parecia apenas rotina? O que acontece quando aquilo que era feito "porque sempre foi assim" passa a ser objeto de reflexão?

A formação, nessa perspectiva, não produz consciência como quem entrega um conteúdo. Ninguém pode tomar consciência no lugar do outro. Pode-se, contudo, criar encontros, perguntas, experiências e confrontos capazes de provocar deslocamentos. É nesse sentido que Morin (2011) contribui para compreender a formação como processo que exige relacionar conhecimentos, experiências e contextos, resistindo às leituras fragmentadas e simplificadoras da realidade.

Tal compreensão aproxima-se de Savater (2013) quando se refere ao sentido humano da educação. Educar implica reconhecer que o sujeito não é matéria passiva a ser moldada, mas alguém que ingressa em um mundo já existente e, ao mesmo tempo, precisa construir modos próprios de habitá-lo. Transposta para a formação continuada, essa perspectiva permite perguntar: queremos professores ajustados a modelos previamente estabelecidos ou profissionais capazes de compreender, escolher, responsabilizar-se e participar da construção da própria profissão?

A autoria docente não pode, portanto, ser reduzida à possibilidade de falar durante um encontro ou escolher entre alternativas previamente definidas. Ser autor implica participar da formulação dos problemas, produzir interpretações, confrontar conhecimentos, tomar decisões e assumir responsabilidade pelos caminhos construídos**.** Há autoria quando o professor é ouvido apenas depois que a formação já foi planejada? Há protagonismo quando sua participação se limita a executar propostas produzidas por outros?

Nóvoa (1992) desloca a discussão da formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para outra vinculada ao terreno profissional, articulando desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Essa perspectiva recoloca o professor no centro da própria formação e permite interrogar: é possível falar em desenvolvimento profissional quando os sujeitos participam apenas como destinatários de propostas concebidas por outros? Que lugar ocupa o professor quando a formação fala sobre sua profissão, mas pouco fala com ele?

Pensar a formação com professores**,** e não apenas para professores, implica reconhecer que o conhecimento profissional também se constitui no exercício da docência. Tardif (2014) discute justamente os saberes que servem de base ao trabalho dos professores e critica leituras que os reduzem a competências isoladas ou a determinações externas. Nesse sentido, os saberes profissionais não podem ser compreendidos apenas como conteúdos recebidos de fora, mas como conhecimentos plurais, construídos e reelaborados na relação com a experiência, com outros saberes e com as situações concretas do trabalho.

Que saberes entram em uma formação? Apenas aqueles legitimados pelos programas e pelos especialistas? Onde permanecem os conhecimentos produzidos na experiência, nas tentativas, nos erros, nas relações com estudantes e colegas, nas escolhas feitas diariamente diante de situações que nenhum manual antecipou?

É nessa direção que propomos pensar em saberes em movimento**.** Uma formação com autoria não toma os conhecimentos acadêmicos como verdades acabadas nem a experiência docente como algo intocável. Faz ambos entrarem em relação. Aquilo que o professor sabe encontra aquilo que a pesquisa produz; a experiência encontra a teoria; a dúvida encontra outras experiências; e aquilo que parecia resolvido pode voltar a ser pergunta. Não se trata, portanto, de substituir saberes considerados antigos por outros apresentados como novos, mas de criar condições para que possam ser interrogados, confrontados, ampliados e reconstruídos.

A partir dessa compreensão, Benvenutti (2017) permite pensar a prática pedagógica como espaço de investigação, reflexão e tomada de decisões, no qual os saberes construídos pelos professores precisam ser continuamente interrogados e ressignificados à luz das situações concretas de aprendizagem.

Talvez formar seja menos preparar uma mala para uma viagem cuja rota já foi decidida, e mais criar condições para que cada sujeito reconheça aquilo que carrega, interrogue o peso do que conserva, perceba o que ainda lhe falta e participe da escolha dos caminhos da travessia.

As metáforas que atravessam esta reflexão: a teia, o território, o mapa, a mala e a travessia, ajudam a compreender que a formação não acontece apenas

porque alguém oferece caminhos, conhecimentos ou experiências. Ela exige também uma disposição do próprio sujeito para deixar-se afetar pelo encontro, interrogar aquilo que carrega e admitir que alguns modos de pensar e agir podem precisar ser revistos. Só há movimento quando alguma certeza pode ser deslocada. Aprender, nesse sentido, implica também permitir-se não permanecer exatamente no mesmo lugar. Talvez uma formação ganhe força justamente quando cria condições para que o professor reconheça o que deseja conservar, o que precisa compreender melhor e aquilo que está disposto a transformar.

Que conhecimentos realmente precisam viajar conosco? Quais práticas carregamos apenas pelo peso do hábito? Que certezas já não ajudam a compreender os estudantes e as escolas de hoje? O que merece permanecer? O que precisa ser interrogado? E o que uma experiência formativa precisa provocar para que algum saber, alguma compreensão ou algum modo de agir efetivamente se mova?

A formação que desejamos não é aquela que elimina a incerteza, mas a que amplia a capacidade de pensar diante dela; não é a que prescreve percursos, mas a que permite compreendê-los, interrogá-los e reconstruí-los; não é a que transforma professores em consumidores de respostas, mas a que os reconhece como sujeitos capazes de produzir perguntas, saberes, decisões e conhecimentos sobre a própria profissão.

Pensar os saberes docentes em movimento também exige reconhecer que eles não se constituem de uma única fonte. Tardif (2014) mostra que o saber docente é plural e se forma na relação entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Essa pluralidade, contudo, não elimina tensões. Ao contrário, ajuda a compreender por que o início e o desenvolvimento da docência frequentemente colocam o professor diante de situações para as quais a formação anterior não ofereceu respostas suficientes.

O que acontece quando o professor chega à escola com conhecimentos importantes, mas encontra uma realidade que exige decisões para as quais não se sente suficientemente preparado? O que faz quando a diversidade dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem, os conflitos, as exigências avaliativas, as condições de trabalho e as relações institucionais escapam aos esquemas aprendidos na formação inicial? É possível esperar que a formação inicial antecipe toda a complexidade da profissão?

Essas perguntas ajudam a evitar uma crítica simplista às licenciaturas. O ponto não é afirmar que a formação inicial falhou por completo, mas reconhecer que nenhuma formação inicial consegue encerrar a aprendizagem da profissão**.** A docência se produz também no encontro com situações imprevisíveis, com estudantes concretos, com colegas, com a cultura da escola e com decisões que precisam ser tomadas em contextos marcados por incertezas.

A entrada e a permanência na profissão colocam o professor diante de um confronto entre aquilo que foi aprendido na formação e aquilo que a realidade concreta da escola passa a exigir. É nesse encontro, por vezes marcado por estranhamento, insegurança e necessidade de decisão, que os saberes experienciais ganham densidade e passam a dialogar com os conhecimentos construídos anteriormente. Eles não devem, contudo, ser romantizados como se a experiência, por si só, garantisse uma prática qualificada. A experiência também pode sedimentar rotinas, crenças e modos de agir pouco questionados. Por isso, o desafio da formação continuada não consiste apenas em valorizar aquilo que o professor já sabe, mas em criar condições para que esses saberes sejam interrogados à luz de outros conhecimentos, das demandas dos estudantes e das transformações da própria escola.

Quando a experiência deixa de ser fonte de aprendizagem e passa a ser apenas repetição do que sempre foi feito? Como transformar saberes da experiência em saberes refletidos, discutidos e reconstruídos coletivamente? É nesse ponto que a formação continuada assume uma função que não é corretiva, mas constitutiva da própria profissão. Ela não existe para "consertar" professores, nem para compensar mecanicamente aquilo que a formação inicial não realizou. Sua potência está em possibilitar que saberes construídos em diferentes tempos e espaços da profissão sejam colocados em relação, interrogados, tensionados e reelaborados diante das questões que emergem da prática.

Formação continuada não é remendo da formação inicial; é parte do próprio movimento de aprender a ser professor. Quando pensada dessa forma, ela deixa de operar pela lógica da falta "o professor não sabe, por isso precisa ser formado" e passa a operar pela lógica da problematização "o que esta realidade exige que compreendamos melhor?". Essa diferença é decisiva, porque modifica a relação entre formador e professor e também o lugar do conhecimento no processo formativo. Formamos porque o professor "não sabe" ou porque a profissão continuamente apresenta problemas que exigem novas leituras? Formamos para preencher lacunas ou para ampliar a capacidade de interpretar, decidir e agir? A formação parte de uma deficiência atribuída ao professor ou das questões que emergem do trabalho docente?

Talvez uma das tarefas mais exigentes da formação continuada seja justamente esta: transformar experiência em reflexão, conhecimento em leitura da realidade e saber docente em possibilidade de ação consciente. Não basta acumular saberes; é preciso colocá-los em movimento diante das perguntas que o cotidiano escolar insiste em fazer.

Se formar é colocar saberes em movimento, talvez o indício mais profundo de uma experiência formativa não esteja apenas no que o professor consegue dizer ao final dela, mas naquilo que já não consegue mais deixar de perguntar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Cada um de nós compõe a sua história."
Almir Sater e Renato Teixeira (1990).

Ao longo desta reflexão, procuramos sustentar que a formação continuada perde potência quando é reduzida a ofertas homogêneas, respostas prontas ou percursos concebidos à distância das realidades em que a docência acontece. O problema não está na existência de políticas, programas ou propostas externas, mas na forma como podem ser construídas sem escuta, abertura e possibilidade de reconstrução. Formação continuada não se faz por atacado porque professores, escolas, territórios e experiências não são produzidos em série.

Se formar implica produzir sentidos, favorecer tomada de consciência e reconhecer autoria, então não basta ampliar cargas horárias, multiplicar encontros ou disponibilizar conteúdos. É preciso perguntar continuamente: que formação esta realidade exige? Que perguntas emergem deste contexto? Que saberes precisam ser colocados em movimento? Que experiências precisam ser revisitadas? E que condições precisam ser criadas para que professores possam compreender, decidir e agir com maior consciência sobre a própria prática?

Nessa perspectiva, a formação continuada não se constitui como correção de uma suposta insuficiência docente, nem como compensação automática das lacunas da formação inicial. Ela integra o próprio movimento de aprender a profissão, porque a docência se faz em realidades mutáveis, atravessadas por sujeitos, relações, conflitos, incertezas e demandas que nenhum percurso formativo consegue antecipar por inteiro. Formar, portanto, não é concluir o professor, mas reconhecer que a profissão permanece em construção.

A autoria docente ocupa lugar central nesse processo. Não se trata apenas de dar voz ao professor, mas de reconhecer sua participação na definição dos problemas, na leitura dos contextos, na produção de interpretações e na construção de respostas pedagógicas. Há uma diferença entre ser ouvido e participar efetivamente da produção do percurso formativo. É nessa diferença que a formação deixa de ser destinada ao professor e passa a ser construída com ele.

Se, como anunciam Sater e Teixeira (1990), "cada um de nós compõe a sua história", talvez também seja preciso reconhecer que professores compõem sua história profissional na relação entre o que viveram, aprenderam, interrogaram e ainda podem construir. Uma formação comprometida com a autoria não escreve essa história pelo professor, mas cria condições para que ele possa lê-la, questioná-la e participar conscientemente de seus próximos movimentos.

Também por isso, os saberes da experiência não podem ser tomados nem como insuficientes, nem como intocáveis. Precisam ser interrogados,

confrontados, ampliados e colocados em relação com outros conhecimentos. A experiência forma quando deixa de ser apenas repetição e se transforma em objeto de reflexão, diálogo e reconstrução. A formação continuada ganha sentido quando cria condições para esse movimento.

Talvez seja esse o ponto central: não há tomada de consciência por encomenda, assim como não há autoria por prescrição. Pode-se criar condições, provocar perguntas, oferecer referências, favorecer encontros, tensionar certezas e abrir possibilidades. Mas o movimento de compreender, interpretar e transformar não pode ser entregue pronto.

Por isso, talvez formar seja menos oferecer mapas e mais criar condições para que os sujeitos possam ler os territórios que habitam; menos construir teias para mundos desconhecidos e mais aproximar-se deles; menos simplificar a complexidade e mais aprender a enfrentá-la; menos exigir obediência e mais permitir que algumas certezas sejam interrompidas.

Se, ao final de uma formação, tudo permanece exatamente como antes: as perguntas, os olhares, as certezas e os modos de agir, talvez seja necessário perguntar se houve, de fato, formação. Talvez uma formação que faça sentido seja justamente aquela que não termina quando o encontro acaba, porque deixa alguma coisa em movimento: uma pergunta, um deslocamento, uma nova leitura da realidade ou a possibilidade de compor, com maior consciência e autoria, outros modos de ser professor.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O aberto**: o homem e o animal. Tradução de Pedro Mendes. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação dos processos de aprendizagem.** Curitiba: Prismas, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

SATER, Almir; TEIXEIRA, **Renato. Tocando em frente.** 1990. Canção.

SAVATER, Fernando. **Ética para um jovem**. 21. ed. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2013.

SKLIAR, Carlos. ***No tienen prisa las palabras*.** Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

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

DESOBEDECER À LINGUAGEM QUE JULGA: SABERES DOCENTES, ESCUTA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Marisete Maihack Perondi[1]
Dilva Bertoldi Benvenutti[2]
Juliana Frozza Vitali da Fonseca[3]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"O homem que julga não se dá conta do envenenamento de sua língua."
Skliar (2015, p. 42).

O capítulo propõe uma reflexão teórica sobre a formação continuada de professores a partir do diálogo entre Carlos Skliar (2015) e autores que discutem os saberes docentes, a experiência e a constituição da profissão docente. Parte-se da compreensão de que a formação continuada não se reduz à atualização de técnicas, metodologias ou prescrições para a prática. Mas talvez seja necessário perguntar: quem define aquilo que precisa ser atualizado, revisto ou transformado? A partir de quais referências se afirma que determinado professor precisa mudar sua prática? O que acontece quando a formação parte menos daquilo que os professores sabem, vivem e interrogam e mais daquilo que alguém previamente definiu que lhes falta?

1 Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Coordenadora Geral da Educação Infantil do município de Maravilha – SC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inovação, Tecnologia e Formação de Professores (ITECFOP). E-mail: mariseteperondi@hotmail.com

2 Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas de Ensino (GEFOPE). E-mail: dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

3 Mestra em Educação pela Universidade do Oeste de santa Catarina (UNOESC). Administradora Escolar da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas de Ensino (GEFOPE). E-mail: julianaf@sed.sc.gov.br

Pimenta (1996) contribui para essa discussão ao defender processos formativos que reconsiderem os saberes necessários à docência e tomem a própria prática pedagógica como objeto de reflexão e ressignificação. Formar-se implica, também, revisitar os modos pelos quais os professores aprenderam a dizer, nomear, interpretar e julgar a escola, os estudantes, os colegas, os conhecimentos e a si próprios. Se a prática precisa ser interrogada, por que não interrogar também a linguagem que a constitui? Que palavras utilizamos quando falamos dos professores e dos estudantes? "Bom professor", "Professor resistente", "professor despreparado", "aluno fraco", "aluno difícil", "turma atrasada", "não aprende", "não acompanha", "não se interessa", "não tem base". O que essas expressões dizem sobre os sujeitos e o que revelam sobre quem as pronuncia? Quando afirmamos que um professor é "resistente", perguntamos a que ele resiste, por que resiste e que experiências sustentam essa posição? Quando dizemos que um estudante "não aprende", estamos descrevendo uma situação ou encerrando antecipadamente as possibilidades de compreender como ele aprende? Em que momento uma palavra deixa de ser uma tentativa de compreender e passa a funcionar como sentença?

Essas expressões não são neutras. Elas produzem modos de olhar e de se relacionar com os sujeitos. Podem antecipar conclusões, cristalizar expectativas e reduzir histórias singulares a classificações aparentemente definitivas. Talvez seja justamente por parecerem habituais que algumas palavras deixem de ser interrogadas. Repetem-se nos corredores das escolas, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e também nos próprios encontros de formação. O que se perde quando deixamos de estranhar as palavras que utilizamos? Quantas experiências deixam de ser conhecidas porque uma classificação chegou antes da escuta?

Nesse sentido, a formação continuada precisa oportunizar não apenas a aprendizagem de novos conhecimentos, mas também a revisão das linguagens com as quais interpretamos a educação**.** Isso significa reconhecer que a formação não acontece somente pelos conteúdos que circulam nos encontros formativos, mas também pelas palavras, pelas perguntas que são feitas ou silenciadas, pelas posições atribuídas aos sujeitos e pelas relações que se estabelecem entre quem forma e quem participa da formação.

A expressão "desobedecer à linguagem que julga" constitui, assim, uma provocação inspirada na obra Desobedecer a linguagem: educar, de Carlos Skliar (2015). Não se trata de negar a linguagem, tampouco de abolir o julgamento profissional necessário à ação pedagógica, mas de colocar sob suspeita uma linguagem educativa que classifica antes de compreender,

sentencia antes de escutar, generaliza antes de conhecer e transforma sujeitos singulares em categorias previamente definidas. Desobedecer pode significar, nesse sentido, interromper certezas que parecem evidentes demais e perguntar se aquilo que já sabemos sobre o outro não impede, algumas vezes, que possamos verdadeiramente encontrá-lo.

Nesse movimento, a formação continuada pode constituir-se como lugar de interrupção das certezas, de conversação entre professores e de reconhecimento dos saberes produzidos na experiência. Mas como produzir interrupções sem transformar a própria formação em uma nova prescrição? Como reconhecer os saberes construídos na experiência sem idealizá-los ou tomá-los como definitivos? Como tensionar práticas sem desautorizar os sujeitos que as construíram? É possível defender a autoria docente e, ao mesmo tempo, organizar processos formativos nos quais os professores aparecem apenas como destinatários de conhecimentos elaborados por outros? Como formar sem pressupor que aquele que chega à formação ocupa simplesmente o lugar de quem não sabe?

Essas perguntas não pretendem negar a necessidade de novos conhecimentos, de revisão das práticas ou de enfrentamento dos desafios presentes na educação. Ao contrário, procuram interrogar as relações por meio das quais esses movimentos se tornam possíveis. Reconhecer os saberes docentes não significa aceitar tudo aquilo que a experiência produziu, assim como escutar não significa renunciar à problematização. Trata-se de perguntar se é possível construir processos formativos nos quais conhecimento e experiência, teoria e prática, pergunta e escuta possam entrar em conversação sem que um dos sujeitos seja previamente reduzido à falta, à insuficiência ou à resistência.

Diante disso, questiona-se: em que medida a formação continuada pode constituir um espaço de "desobediência" às linguagens classificatórias, prescritivas e julgadoras da educação, reconhecendo os saberes docentes, a experiência e a alteridade como constitutivos da formação e da prática pedagógica?

O objetivo do capítulo é refletir sobre a formação continuada de professores como espaço de problematização das linguagens que classificam, prescrevem e julgam à docência e os sujeitos educativos, articulando as contribuições de Carlos Skliar às discussões sobre saberes docentes, experiência e desenvolvimento profissional. Para isso, problematizam-se os sentidos atribuídos à linguagem, à experiência, à alteridade e ao educar; discutem-se os saberes docentes constituídos na trajetória profissional; analisam-se limites de modelos de formação centrados na prescrição e na transmissão; e defendem-se processos formativos sustentados pela escuta, pela conversação, pela reflexão sobre a prática e pelo reconhecimento da autoria docente.

Desobedecer à linguagem e reconhecer os saberes docentes

Nesta parte, Carlos Skliar ocupa lugar central para pensar as relações entre linguagem, educação, experiência, alteridade, conversação, escuta, singularidade, interrupção e encontro com o outro. A educação passa a ser compreendida como relação, e não exclusivamente como transmissão. Mas o que muda quando assumimos seriamente essa compreensão? Se educar é relação, seria possível pensar a formação sem considerar aquilo que acontece entre os sujeitos, entre suas palavras, seus silêncios, suas experiências e os modos como se reconhecem ou deixam de se reconhecer nesse encontro?

Há, na escrita de Skliar, uma dimensão poética que ajuda a compreender a própria ideia de desobediência. Ao afirmar que "há vezes em que a linguagem obedece e outras não" e que o desejo supõe, "em partes iguais, desobediência e desordem" (Skliar, 2012, p. 7), o autor sugere que a linguagem não se deixa capturar inteiramente pela norma, pela previsibilidade ou pelo controle. Desobedecer à linguagem pode significar, assim, abrir frestas para outros modos de dizer, escutar e encontrar o outro. Pode significar, ainda, interromper aquilo que se tornou tão habitual que já não nos causa estranhamento. Que palavras repetimos na educação sem mais perguntar de onde vieram, quais concepções carregam ou que efeitos produzem?

"Desobedecer" pode ser compreendido como o gesto de colocar sob suspeita palavras que parecem naturais, definitivas e incontestáveis. Trata-se de desobedecer à linguagem que antecipa quem o outro é, que transforma diferença em deficiência, que converte aprendizagem em classificação, que descreve professores exclusivamente por aquilo que lhes "falta" e que reduz a formação continuada à correção permanente do professor. Nesse sentido, talvez uma das primeiras desobediências necessárias seja recusar a pressa de concluir sobre o outro. O que acontece quando chegamos ao encontro já sabendo quem é o "bom professor", o "professor resistente", o "aluno capaz" ou aquele que "não aprende"? Ainda existe espaço para que o outro nos surpreenda quando nossa linguagem já o definiu antecipadamente?

Nessa perspectiva, Skliar (2015, p. 42) afirma que "a linguagem que julga está pesada, carrega o peso de séculos de humilhações e habita a imperícia da banalidade". A provocação do autor permite compreender que julgar não é apenas emitir uma opinião sobre o outro, mas produzir formas de nomeação que podem aprisioná-lo em categorias, expectativas e certezas previamente construídas. O julgamento torna-se ainda mais inquietante quando se naturaliza, quando deixa de parecer julgamento e passa a apresentar-se simplesmente como descrição da realidade. É nesse ponto que a linguagem pode tornar-se particularmente poderosa: aquilo que nomeamos reiteradamente como falta, incapacidade,

dificuldade ou resistência corre o risco de passar a ser compreendido como característica do próprio sujeito.

Nessa direção, a reflexão de Benvenutti (2017) amplia a problematização ao evidenciar que o ato de avaliar também produz juízos e pode assumir caráter excludente quando submetido a regras uniformizadoras. Para a autora, "a avaliação faz parte da atividade humana, consciente ou inconsciente, faz juízos de valor, inclui, exclui ou simplesmente cumpre seus requisitos legais, organizados por um sistema de ensino formal, que utiliza regras uniformes, dificultando o respeito às diversidades" (Benvenutti, 2017, p. 196). Essa compreensão permite reconhecer que o julgamento não se restringe à avaliação formal, mas pode atravessar diferentes práticas educativas, produzindo enquadramentos, exclusões e formas de padronização que dificultam o reconhecimento das singularidades dos sujeitos.

A questão, portanto, não é eliminar toda forma de juízo da ação pedagógica, mas perguntar que juízos produzimos, a partir de quais critérios, com quais consequências e, sobretudo, se permanecemos disponíveis para revê-los diante da singularidade daquele que encontramos. Se uma formação que julga tende a começar pelo que falta ao professor, reconhecer seus saberes exige deslocar esse olhar. É precisamente nesse deslocamento que a discussão encontra aproximação com os estudos sobre os saberes docentes.

Tardif (2014) contribui para compreender que os saberes mobilizados pelos professores são plurais e provenientes de diferentes fontes, constituindo-se no entrecruzamento entre a formação profissional, os conhecimentos disciplinares, o currículo e a experiência. Nessa perspectiva, o saber docente não pode ser compreendido como um conhecimento único ou previamente acabado, mas como uma construção que acompanha a trajetória profissional do professor.

Gauthier *et al*. (1998), por sua vez, ampliam essa discussão ao defenderem a existência de um repertório de conhecimentos próprios do ensino, contrapondo-se à compreensão de que ensinar depende exclusivamente de talento, vocação ou domínio do conteúdo. Desse modo, reconhecer os saberes docentes significa também afirmar a docência como uma profissão que mobiliza, produz e reconstrói conhecimentos específicos no exercício do ensinar.

Pimenta (1996) possibilita aproximar essa discussão dos saberes da experiência, dos conhecimentos e dos saberes pedagógicos que participam da construção da identidade docente. Nóvoa (2007, p. 24), por sua vez, afirma que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão". Essa perspectiva reconhece a centralidade dos próprios docentes nos processos formativos e valoriza o conhecimento profissional, a colaboração, a experiência e a autoria docente.

Se os professores possuem saberes construídos ao longo de suas histórias pessoais, profissionais e institucionais, emerge uma questão decisiva: por que tantos programas de formação continuada ainda falam para os professores e tão pouco com os professores? Essa pergunta desloca a discussão dos conteúdos da formação para a própria relação formativa. Reconhecer os saberes docentes não significa afirmar que tudo aquilo que se constitui na experiência deva ser preservado ou naturalizado. Significa, antes, compreender que o professor não chega vazio aos processos formativos. Traz consigo conhecimentos, práticas, dúvidas, certezas, experiências e modos de interpretar a profissão que precisam entrar em diálogo com outros conhecimentos.

Nessa perspectiva, Tedesco, Benvenutti e Benvenutti (2024) compreendem os saberes docentes como conhecimentos vinculados ao desenvolvimento da profissão que, longe de constituírem um repertório acabado, demandam permanente reconstrução diante das necessidades e exigências que atravessam a docência. Tal compreensão reforça que reconhecer os saberes dos professores não significa cristalizá-los, mas admitir sua natureza dinâmica, situada e aberta à problematização e à ressignificação. Talvez aí esteja uma tensão fundamental da formação continuada: reconhecer sem cristalizar, escutar sem simplesmente concordar, problematizar sem desqualificar e propor novos conhecimentos sem transformar o professor em alguém definido por aquilo que lhe falta.

Essa compreensão também se evidencia na pesquisa de Perondi (2026), cujos resultados mostram que a potência da formação não se explica unicamente pelos conteúdos ministrados. A troca de experiências, a escuta das colegas, a partilha de exemplos e a aprendizagem colaborativa entre pares constituíram dimensões estruturantes do processo formativo, fortalecendo a interlocução, a reflexão coletiva e a legitimação dos saberes produzidos na experiência docente.

Esse achado conduz novamente à pergunta que atravessa esta reflexão: o que torna uma formação efetivamente formativa? Seria apenas a qualidade daquilo que se ensina ou também a qualidade das relações, das perguntas, da escuta e das possibilidades oferecidas para que os professores se reconheçam como autores e produtores de saberes? É nesse espaço entre aquilo que já se sabe e aquilo que ainda pode ser interrogado que a formação continuada pode tornar-se experiência de encontro e de (re)significação.

Entre saberes e palavras: por uma formação que fale menos e escute mais

Essas linguagens podem ser percebidas em situações cotidianas da Educação Básica. Elas aparecem quando um estudante é rapidamente definido como "fraco", "desinteressado" ou "sem base"; quando uma turma é considerada "difícil" antes que se compreendam suas histórias e condições de aprendizagem; quando um professor é chamado de "resistente" porque questiona uma proposta

formativa; ou quando os resultados de uma avaliação passam a dizer mais sobre os sujeitos do que sobre os processos de ensino e aprendizagem. Em situações como essas, palavras aparentemente corriqueiras podem funcionar como sentenças, antecipando interpretações e restringindo possibilidades de escuta, intervenção e mudança. Mas quantas vezes percebemos que estamos fazendo isso? Em que momento uma expressão repetida tantas vezes deixa de nos causar desconforto e passa a ser tomada como uma verdade sobre o outro? Talvez uma das dificuldades esteja justamente aí: certas linguagens tornam-se tão habituais que deixam de parecer julgadoras.

Algumas perguntas, então, tornam-se necessárias: O que acontece quando uma palavra passa a definir um estudante ou um professor? Que possibilidades de aprendizagem e de relação podem ser interrompidas quando nomeamos alguém antes de compreendê-lo? Em que medida a formação continuada ajuda os professores a interrogar essas linguagens e em que medida, às vezes, também as reproduz? Que outras palavras poderiam abrir espaço para compreender antes de classificar, escutar antes de concluir e acompanhar antes de sentenciar? E quem escuta aqueles que são frequentemente convidados a escutar? Quem pergunta aos professores o que vivem, o que os inquieta, quais conhecimentos construíram e quais questões a escola concreta lhes apresenta?

Uma formação que começa anunciando tudo aquilo que o professor não sabe corre o risco de produzir exatamente a linguagem que pretende combater: uma linguagem da ausência, da insuficiência e do julgamento. Formar não deveria significar colocar aquele que sabe diante daquele que não sabe. Essa lógica encontra ressonância em Skliar (2015, p. 43), quando problematiza a posição daquele que julga e trata os outros como sujeitos dispostos a receber as verdades que lhes são oferecidas. No campo da formação continuada, essa provocação permite questionar propostas que colocam o professor apenas como destinatário de conhecimentos, métodos e prescrições elaborados por outros. Que formação é possível quando as perguntas já chegam acompanhadas de respostas? O que resta da experiência docente quando o percurso formativo é inteiramente definido antes mesmo que os professores possam dizer aquilo que vivem?

A formação pode ser compreendida, ao contrário, como encontro entre sujeitos que sabem coisas diferentes, ocupam lugares distintos e podem produzir novos saberes quando colocam suas experiências em conversação. Isso não significa apagar diferenças entre formadores e professores, nem negar a contribuição do conhecimento científico, da universidade ou da pesquisa. Significa compreender que uma relação formativa não precisa transformar diferenças de saber em hierarquias entre quem supostamente sabe e quem supostamente não sabe. Há algo que pode ser produzido justamente no encontro entre conhecimentos distintos.

Nessa perspectiva, pensar outros processos de formação continuada implica reconhecer que o professor chega à formação carregando histórias, experiências e saberes. Implica também escutar**,** pois antes de oferecer respostas é necessário conhecer as perguntas que emergem da escola; conversar**,** compreendendo que a formação não acontece apenas pela exposição de especialistas, mas também pela circulação da palavra entre profissionais; e problematizar**,** porque reconhecer os saberes da experiência não significa naturalizar todas as práticas. A experiência também precisa ser interrogada. Escutar, portanto, não é concordar com tudo o que é dito, assim como problematizar não precisa significar desqualificar aquilo que o professor sabe. Entre a aceitação irrestrita e a prescrição existe um espaço fecundo de conversação, no qual os saberes podem ser narrados, confrontados, ampliados e ressignificados.

Essa compreensão encontra respaldo na investigação de Perondi (2026), ao evidenciar que "a escuta das professoras e sua participação na construção do percurso formativo ampliam o sentido pedagógico da formação" (Perondi, 2026, p. 167). A autora destaca, ainda, que propostas de formação continuada precisam considerar as docentes como sujeitos ativos do processo, valorizando seus saberes, experiências, necessidades e possibilidades de contribuição. O achado provoca uma questão importante: o que acontece quando a participação do professor deixa de ser apenas presença física em um encontro e passa a interferir efetivamente na construção do percurso formativo? Nesse caso, escutar deixa de ser uma estratégia metodológica e passa a constituir uma posição ética diante do outro.

Formar também requer desnaturalizar palavras, práticas e certezas cristalizadas e favorecer a produção da autoria docente. Professores não são consumidores de teorias e metodologias; são sujeitos capazes de interpretar, criar, decidir e produzir conhecimentos sobre sua profissão. Autoria docente, contudo, não se produz apenas dizendo ao professor que ele é autor. Ela exige condições para que sua palavra circule, para que suas experiências sejam interrogadas sem serem desqualificadas e para que ele possa participar das decisões sobre os processos formativos dos quais faz parte. De que autoria falamos quando tudo já foi decidido antes de sua chegada?

Do mesmo modo, reconhecer a alteridade significa compreender que o outro não pode ser reduzido às expectativas e categorias que construímos sobre ele. Assim, uma formação continuada comprometida com os saberes docentes não é aquela que simplesmente aceita as práticas existentes, mas aquela que consegue colocá-las em diálogo, tencioná-las e ampliá-las sem começar pela desqualificação dos sujeitos. Talvez o desafio esteja justamente em sustentar essa tensão: escutar sem romantizar a experiência; problematizar sem sentenciar; apresentar novos conhecimentos sem apagar aqueles que já existem; produzir deslocamentos sem transformar formação em correção do outro.

Entre reconhecer o que o professor sabe e possibilitar que ele interrogue o próprio saber situa-se uma formação que pode efetivamente contribuir para a ressignificação da prática pedagógica. Talvez uma formação que fale menos e escute mais não seja uma formação silenciosa, mas aquela que compreende que a palavra precisa circular. Nela, formar não é ter sempre a última palavra, mas criar condições para que outras palavras

possam surgir, inclusive aquelas capazes de colocar em dúvida aquilo que o próprio formador acreditava saber. Nesse movimento, a formação deixa de ser apenas transmissão de respostas e pode tornar-se experiência de encontro, de pergunta e de transformação compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TALVEZ FORMAR SEJA TAMBÉM APRENDER A DIZER DE OUTRO MODO

"A moral do homem que julga é como uma pintura sem ranhuras."
Skliar (2015, p. 43).

Transformar práticas pedagógicas exige também transformar as palavras por meio das quais essas práticas são concebidas. A formação continuada ganha outro sentido quando deixa de perguntar apenas: O que falta ao professor? E passa a interrogar: O que este professor sabe? Que experiências o constituíram? Que perguntas sua prática produz? Que certezas precisam ser interrompidas? Que palavras utilizamos para falar daqueles que ensinamos? Como construir, juntos, outros modos de dizer, pensar e viver a educação?

Talvez seja necessário acrescentar outras perguntas: o que nossas palavras fazem com o outro? Quantas vezes, ao nomear, acreditamos apenas descrever, quando, na verdade, também produzimos lugares, expectativas e possibilidades? Que marcas podem deixar palavras pronunciadas apressadamente sobre um estudante, uma turma ou um professor? E quantas vezes a formação continuada, mesmo desejando transformar práticas, ainda começa pelo julgamento daquilo que supostamente falta ao professor?

Nessa perspectiva, desobedecer à linguagem não significa abandonar o conhecimento, o rigor ou a responsabilidade pedagógica. Significa recusar palavras que encerram o outro antes que ele possa aparecer em sua singularidade. Significa, também, produzir ranhuras nas certezas que parecem inteiras demais, nas explicações que já chegam prontas e nas categorias que antecedem o encontro com o outro. Se, como provoca Skliar, a moral daquele que julga pode assemelhar-se a uma pintura sem ranhuras**,** talvez educar e formar exijam justamente a coragem de permitir fissuras: espaços por onde possam entrar a dúvida, a pergunta, a escuta e aquilo que ainda não sabemos sobre o outro.

Talvez uma das tarefas mais humanas da formação continuada seja exatamente esta: criar condições para que professores possam conhecer mais, pensar melhor, interrogar suas práticas e, ao mesmo tempo, encontrar novas palavras para aquilo que vivem. Palavras menos apressadas, menos sentenciadoras, menos prescritivas e mais capazes de abrir espaço para a escuta, a experiência, a diferença e o encontro.

Isso exige reconhecer que escutar não é apenas permitir que o professor fale. Escutar implica admitir que aquilo que ele diz pode deslocar o próprio percurso formativo. Uma formação que verdadeiramente escuta não chega inteiramente pronta, porque se deixa afetar pelas perguntas, pelas experiências, pelas inquietações e pelos saberes daqueles que dela participam. Talvez aí resida uma diferença fundamental entre formar o outro e formar-se com o outro.

Porque formar professores não é apenas ensinar-lhes algo que ainda não sabem. É também criar condições para que possam reconhecer o que sabem, interrogar aquilo que aprenderam a repetir e produzir outros modos de compreender, dizer e fazer educação.

E se a formação continuada fosse menos um lugar de respostas e mais um espaço em que algumas certezas pudessem ser interrompidas? E se, em vez de perguntar primeiro o que precisa ser corrigido no professor, perguntássemos o que sua experiência tem a nos dizer? Que formação poderia nascer quando aqueles que chegam para formar também se dispõem a escutar, a aprender e, eventualmente, a rever suas próprias palavras?

Talvez desobedecer à linguagem que julga comece exatamente aí: quando deixamos de falar sobre professores e estudantes como se já soubéssemos quem são e criamos condições para encontrá-los outra vez. Formar, nesse sentido, pode ser também aprender a dizer de outro modo, aprender a escutar antes de concluir e aceitar que uma ranhura em nossas certezas pode representar a abertura necessária para que a dúvida, a escuta e outras possibilidades de compreensão possam emergir. Assim, algumas das mais importantes transformações começam por uma pequena ranhura em nossas certezas.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação dos processos de aprendizagem.** Curitiba: Prismas, 2017.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1339. Acesso em: 5 set. 2026.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Comunicação apresentada na Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning**, Lisboa, 27-29 set. 2007. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/d98d0494-06d4-4248-b617-9153a77cf0f1. Acesso em: 5 set. 2026.

PERONDI, Marisete Maihack. **Formação continuada híbrida de professoras da Educação Infantil**: análise de uma ação formativa no município de Maravilha - SC**.** 2026. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. DOI: 10.1590/S0102-25551996000200004. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/33579. Acesso em: 5 set. 2026.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

SKLIAR, Carlos. **No tienen prisa las palabras.** Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=a9gbBAAAQBAJ. Acesso em: 5 set. 2026.

TEDESCO, Anderson Luiz; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; BENVENUTTI, Régis Carlos. Educação filosófica das aprendizagens: (re)construção de saberes docentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 1, e67278, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i1.67278. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67278. Acesso em: 5 set. 2026.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE REVELA O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neura Mora[1]
Maiara Elis Lunkes Nitz[2]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação continuada de professores ocupa lugar recorrente no debate educacional, sobretudo quando se reconhece que as situações vividas na escola não se esgotam nos conhecimentos construídos na formação inicial. Mudanças no perfil dos estudantes, diversidade de ritmos e modos de aprender, exigências relacionadas às metodologias de ensino, conflitos, comunicação entre profissionais e relações com as famílias atravessam a docência e requerem estudo permanente, reflexão e revisão das práticas.

Muitas iniciativas formativas são organizadas por meio de programas, cursos ou pautas previamente definidas. Entretanto, a própria dinâmica escolar produz problemas e indagações que podem se converter em objetos de estudo. Considerar o que emerge dessa realidade permite superar uma concepção restrita à oferta externa e reconhecer a experiência profissional, os desafios concretos e os saberes construídos na prática como elementos relevantes do desenvolvimento docente.

Sob essa perspectiva, é preciso ultrapassar concepções que reduzem a formação a cursos episódicos, encontros isolados ou conteúdos previamente estabelecidos. Consálter, Fávero e Tonieto (2019) problematizam modelos assentados em "pacotes formativos" e os contrapõem a uma abordagem vinculada à práxis pedagógica. Imbernón (2010), por sua vez, situa o desenvolvimento profissional diante da complexidade da docência e das dimensões pessoais,

1 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Currículo Lattes ID Lattes: 8831071014293113 E-mail: neuramora28@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuando na Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia. E-mail: maiara.nitz@gmail.com

colaborativas e sociais do trabalho educativo. A experiência, assim, não ocupa lugar periférico: problemas enfrentados e questões produzidas pelos sujeitos podem alimentar reflexão, estudo e reconstrução das práticas.

Nesse debate, o coordenador pedagógico ocupa posição particularmente significativa. Seu trabalho envolve acompanhar planejamentos, dialogar com docentes, observar dificuldades de aprendizagem, mediar conflitos e apoiar a organização de estratégias pedagógicas. Não se trata de lhe atribuir responsabilidade exclusiva pelo desenvolvimento profissional dos professores, mas de reconhecer que sua proximidade com as situações vividas por docentes e estudantes favorece a identificação de necessidades nem sempre contempladas por propostas generalistas.

Este capítulo apresenta uma nova leitura de dados produzidos em uma pesquisa de mestrado concluída em 2024, originalmente dedicada à formação do coordenador pedagógico (Mora, 2024). Em vez de retomar integralmente as categorias e o argumento da dissertação, selecionam-se falas em que os participantes descrevem necessidades, dificuldades e situações relacionadas ao trabalho docente. Busca-se, com isso, compreender que pistas essas percepções oferecem para pensar ações formativas vinculadas à realidade escolar.

A questão que orienta o texto é: que demandas da prática docente são identificadas por coordenadores pedagógicos no cotidiano escolar e que possibilidades elas apresentam para pensar processos de formação continuada vinculados à realidade da escola? O objetivo consiste em analisar, a partir dessas percepções, demandas emergentes da docência que podem constituir objetos de reflexão e estudo no próprio contexto escolar. Ao deslocar o foco da formação do coordenador para aquilo que seu olhar revela acerca do trabalho dos professores, pretende-se compreender a escola não apenas como lugar de realização da prática, mas também como contexto produtor de questões formativas.

Defende-se que o potencial formativo da escola não decorre simplesmente do fato de as práticas ocorrerem em seu interior. Ele se constitui quando situações vividas são transformadas em objeto de análise, estudo, diálogo e problematização coletiva. Nessa direção, o olhar da coordenação pode ser uma via para reconhecer necessidades concretas dos professores e aproximar o desenvolvimento profissional dos desafios efetivamente experimentados no ensino e na aprendizagem.

Formação continuada que nasce da escola

A formação continuada ganha maior densidade quando deixa de ser entendida apenas como atualização pontual e passa a dialogar com os problemas, saberes e decisões que compõem a atividade profissional.

Imbernón (2010) propõe uma concepção que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos objetivos e incorpora dimensões pessoais, colaborativas e sociais da profissão. Tal entendimento é especialmente pertinente em contextos nos quais os professores precisam tomar decisões que não se resolvem pela aplicação mecânica de técnicas ou receitas.

Essa concepção encontra respaldo em Consálter, Fávero e Tonieto (2019), para quem o desenvolvimento profissional precisa superar tanto o espontaneísmo quanto a lógica de pacotes formativos descolados da realidade. Na dissertação que origina o corpus aqui retomado, essa discussão aparece associada à ideia de que nenhum percurso inicial é capaz de responder, de uma vez por todas, à complexidade da profissão. A continuidade, portanto, não decorre de uma suposta insuficiência individual do professor, mas da natureza histórica, relacional e mutável do trabalho educativo.

Na mesma direção, Imbernón (2010) questiona modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos técnicos. Sua formulação é particularmente fecunda para este capítulo porque desloca a atenção do acúmulo de noções para processos de análise, comunicação, colaboração e enfrentamento de problemas constitutivos da profissão docente:

> Quanto mais complexa e técnica é uma sociedade, maior é a importância do ser humano e dos vínculos que ele estabelece. A formação não teria que realizar a tarefa tradicional de transmitir o "conhecimento objetivo", mas deveria dar mais importância ao "conhecimento subjetivo" ou, em outras palavras, as atitudes. Isso porque, atualmente, mais que saberem ensinar matemática, para citar um exemplo, é necessário assumir um compromisso que vai além do meramente técnico e que compreenda os âmbitos pessoal, colaborativo e social. As atitudes, a deliberação, o trabalho em grupo, a comunicação, a análise dos problemas e dos conflitos e a colegialidade no desenvolvimento pessoal dos professores são fatores muito mais importantes do que o simples estabelecimento de uma formação em aspectos pedagógicos, didáticos e técnicos. Menos noções e mais humanidade. (Imbernón, 2010, p. 110-111).

A contribuição de Imbernón ajuda a compreender por que a expressão "formação continuada que nasce da escola" não deve ser tomada como sinônimo de improvisação ou de valorização acrítica da experiência. O cotidiano oferece tensões e perguntas; convertê-las em aprendizagem profissional exige intencionalidade, conhecimento teórico e possibilidade de deliberação coletiva. É nessa articulação que a experiência pode ser ressignificada, deixando de gerar apenas respostas imediatas para produzir compreensão profissional.

Tomar a escola como referência não significa negar a importância de cursos, programas institucionais ou estudos teóricos. Significa reconhecer que esses conhecimentos ganham maior sentido quando encontram problemas produzidos na prática. Estudo e experiência podem, assim, ser aproximados,

de modo que dificuldades recorrentes, decisões pedagógicas, resultados de aprendizagem e relações cotidianas sejam examinados à luz de referenciais capazes de ampliar a compreensão e abrir novas possibilidades de ação.

Essa perspectiva também reposiciona o papel do coordenador pedagógico. Garrido (2009) destaca sua dimensão articuladora e formadora e ressalta que não existem fórmulas prontas, pois as soluções precisam considerar as particularidades de cada realidade. Placco, Almeida e Souza (2019), de modo convergente, discutem as funções articuladoras, formadoras e transformadoras da coordenação e seu vínculo com o trabalho pedagógico e com os docentes.

Aqui, porém, não se pretende discutir se o coordenador exerce plenamente uma função formadora nem examinar as condições institucionais para liderar ações dessa natureza. O recorte é mais específico: interessa observar o que esse profissional percebe ao acompanhar os docentes e de que modo tais percepções podem revelar temas relevantes para uma abordagem situada de desenvolvimento profissional.

Almeida (2018) enfatiza a necessidade de preservar o foco no pedagógico em meio ao turbilhão que caracteriza a rotina escolar. Refletir sobre o contexto permite compreender que acompanhar professores não se limita a verificar planejamentos ou procedimentos; pode envolver a identificação de dificuldades, a análise de recorrências e a busca de alternativas coerentes com as condições concretas de ensino.

A escola, portanto, pode tornar-se espaço de formação quando o que nela acontece deixa de ser visto apenas como ocorrência a resolver e passa a ser reconhecido também como questão a investigar. Dificuldades de aprendizagem, diversidade de perfis, escolhas metodológicas, comunicação, conflitos e relações com estudantes e famílias não são automaticamente conteúdos formativos. Adquirem esse caráter quando são problematizados, relacionados a conhecimentos teóricos e discutidos de modo a produzir novas compreensões sobre a prática.

Vasconcellos (2019) oferece uma chave particularmente importante para pensar esse movimento. Ao discutir a atuação dos serviços pedagógicos, o autor não os situa como instâncias que levam respostas prontas aos professores, mas como sujeitos capazes de ler a realidade do grupo e transformar o que nela emerge em matéria de reflexão coletiva:

> O horizonte que vislumbramos para os serviços especializados é o de intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. (Vasconcellos, 2019, p. 101).

Localizar questões, contradições, necessidades e desejos e devolvê-los ao coletivo aproxima-se diretamente do problema deste capítulo. O que os coordenadores percebem não precisa ser convertido de imediato em pauta; antes, requer organização, interrogação e devolução aos professores como tema digno de análise. Nesse sentido, a coordenação pode contribuir menos pela prescrição de soluções e mais pela mediação que ajuda o grupo a reconhecer e nomear problemas pedagógicos relevantes.

O material empírico analisado integra uma pesquisa qualitativa, exploratória e participante, desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação (Mora, 2024). A investigação original utilizou questionário e grupo de foco e envolveu coordenadores pedagógicos vinculados a três escolas da rede estadual de ensino. O grupo de foco foi constituído por cinco profissionais e realizado em três encontros, com duração aproximada de três horas cada.

Para este capítulo, a estrutura categorial da dissertação não foi reproduzida. Realizou-se uma releitura temática de parte do corpus, selecionando excertos em que os coordenadores se referem diretamente ao trabalho dos professores, às dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, ao acompanhamento pedagógico e a situações capazes de sinalizar necessidades de reflexão profissional. O procedimento formula uma nova pergunta para dados já produzidos, preservando a transparência quanto à origem do material e sem apresentar o recorte como investigação empírica inédita.

A análise qualitativa foi orientada pela identificação de núcleos de sentido recorrentes nas falas selecionadas, em diálogo com estudos sobre desenvolvimento docente e coordenação pedagógica. Inspirada na atenção ao contexto defendida por Yin (2016), a releitura procurou preservar o sentido original dos excertos e a relação entre as situações relatadas e as condições em que se produziram.

O corpus específico foi organizado em três eixos interpretativos: a) demandas associadas à diversidade e à aprendizagem dos estudantes; b) acompanhamento de planejamentos, metodologias e práticas docentes; e c) situações relacionais e comunicacionais que atravessam o trabalho pedagógico. Foram deliberadamente excluídos os dados sobre necessidades formativas dos próprios coordenadores, insegurança para liderar formações, condições institucionais dessas ações e avaliação do grupo de foco como experiência formativa. Essa delimitação mantém a coerência do argumento e reduz a sobreposição com outros possíveis recortes da pesquisa.

Quando o cotidiano se torna questão formativa

Um primeiro conjunto de dados mostra que os coordenadores identificam questões que nascem diretamente das condições de ensino. Ao descrever desafios cotidianos, SE1 relaciona diversidade de perfis dos estudantes, níveis de aprendizagem, metodologias, comunicação e recursos pedagógicos:

> São muitos os desafios e entraves que se enfrenta diariamente: gestão do tempo para conciliar múltiplas demandas, principalmente pela alta demanda no atendimento a alunos. Diversidade de perfis dos alunos, pois a escola recebeu um alto índice de alunos imigrantes, venezuelanos e nordestinos, levando à necessidade de buscar e implementar novas metodologias de ensino diante da diversidade e níveis de aprendizagem, para facilitar o trabalho dos professores. Dificuldade na comunicação eficaz entre os membros da equipe escolar. Buscar recursos e materiais pedagógicos adequados. (SE1).

A fala é significativa porque vincula características dos estudantes às decisões pedagógicas dos professores. A diversidade não aparece como categoria abstrata, mas como condição que desafia metodologias, recursos e formas de acompanhar a aprendizagem. Uma proposta formativa que desconsidere as diferenças presentes nas turmas, portanto, corre o risco de permanecer distante das questões que realmente mobilizam a docência.

O excerto também sugere que certas necessidades podem ser percebidas antes mesmo de serem formalizadas pelos professores como pedidos de curso ou capacitação. Ao acompanhar dificuldades de aprendizagem, observar recorrências e participar da busca por alternativas metodológicas, a coordenação reúne informações sobre a prática capazes de subsidiar escolhas de estudo mais contextualizadas.

Isso não significa converter cada dificuldade em tema de formação. A seleção exige discernimento: algumas situações pedem decisões administrativas; outras, encaminhamentos específicos; outras ainda revelam problemas pedagógicos mais amplos. O potencial formativo reside justamente em distinguir ocorrências isoladas de questões que se repetem, atravessam diferentes turmas ou desafiam coletivamente as práticas de ensino.

Uma abordagem vinculada à realidade escolar, portanto, não precisa começar por uma lista prévia de conteúdos. Pode partir de perguntas: que dificuldades reaparecem nos processos de aprendizagem? Que metodologias já são utilizadas? Em quais situações parecem insuficientes? Que conhecimentos teóricos ou experiências de outros profissionais podem ajudar a compreender o problema? Que mudanças podem ser testadas, acompanhadas e posteriormente avaliadas?

Essa aproximação entre estudo e prática dialoga com Imbernón (2010), sobretudo quando o autor rejeita uma visão restrita à transmissão de conteúdos técnicos. As demandas observadas por SE1 requerem conhecimento pedagógico,

mas também colaboração, leitura do contexto e construção coletiva de respostas. Nesse movimento, a experiência deixa de ser somente fonte de sobrecarga e pode tornar-se matéria de reflexão profissional.

Outro eixo emerge quando os participantes descrevem ações de acompanhamento dos professores. ATP1 vincula diretamente a coordenação à formação continuada, à reflexão sobre práticas, aos planejamentos e à seleção de metodologias:

> Atuar na formação continuada dos professores: na organização, preparação e reflexão sobre conteúdos e práticas pedagógicas; ser a ponte entre escola e família e vice-versa [...] Orientação e acompanhamento de planejamentos pedagógicos dos professores e projetos da escola, bem como oferecer suporte na seleção de metodologias. (ATP1).

Embora distintas, as atividades mencionadas têm um ponto comum: colocam a coordenação em contato com decisões que estruturam a docência. Planejamento, metodologias, conteúdos e acompanhamento deixam de ser apenas documentos ou procedimentos a conferir e podem abrir espaços de diálogo sobre os fundamentos das escolhas pedagógicas, as dificuldades encontradas e os efeitos produzidos na aprendizagem.

Essa possibilidade é importante para diferenciar acompanhamento de fiscalização. Acompanhar pedagogicamente pode significar criar condições para que o professor explicite escolhas, examine resultados, compartilhe dúvidas e encontre apoio para revisar estratégias. Desse movimento podem emergir perguntas capazes de alimentar estudos coletivos, oficinas, leituras, discussões de casos ou outras ações formativas.

O acompanhamento pode ser compreendido, ainda, como mediação de sentidos. Almeida (2018), ao discutir o pedagógico da coordenação, afasta-se de uma concepção meramente executora do currículo e ressalta a necessidade de que os professores interpretem as propostas à luz de seus compromissos, dos estudantes e do contexto:

> Tem uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar o significado das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno - e rejeitar as que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (Almeida, 2018, p. 24).

A formulação de Almeida aprofunda o significado do relato de ATP1. Quando a participante menciona acompanhamento dos planejamentos e suporte na seleção de metodologias, a potência formativa não reside no controle

do que o professor faz, mas na possibilidade de interrogar as razões das escolhas, sua adequação aos estudantes e sua coerência com os objetivos educativos. Planejamento e metodologia convertem-se em objetos de estudo quando submetidos à reflexão, e não apenas ao cumprimento.

Garrido (2009) lembra que a tarefa articuladora e transformadora da coordenação não dispõe de fórmulas prontas. Como as soluções dependem das particularidades de cada escola, ações formativas tendem a ganhar pertinência quando partem de situações efetivamente vividas e as colocam em diálogo com conhecimentos capazes de ultrapassar respostas imediatas.

Os dados não autorizam afirmar que todo acompanhamento realizado pelos participantes já se organize como processo formativo. Permitem, contudo, reconhecer uma proximidade com o planejamento e com as práticas que fornece informações relevantes para definir temas de estudo. Trata-se de uma possibilidade analítica, e não de uma avaliação da efetividade das ações desenvolvidas.

Essa ressalva evita idealizar a escola como espaço naturalmente formativo. Ela produz experiências, mas a experiência, por si só, não garante aprendizagem profissional. São necessários movimentos de sistematização: registrar questões, identificar padrões, confrontar interpretações, estudar, compartilhar experiências e acompanhar os efeitos de novas escolhas pedagógicas.

Quando esse movimento se estabelece, o planejamento deixa de ser mera antecipação de aulas e passa a funcionar como ponto de encontro entre estudo e prática. Dificuldades percebidas durante as atividades retornam ao planejamento; novas estratégias são construídas; seus resultados voltam a ser analisados. Configura-se, assim, um ciclo de ação, reflexão e reconstrução.

Os relatos mostram ainda que as demandas dirigidas aos professores não são apenas metodológicas. SE1 menciona dificuldades de comunicação entre membros da equipe e conflitos entre docentes e estudantes; em outro trecho, a própria função da coordenação é associada à mediação entre equipe docente, discente e gestão. Tais situações ampliam o campo do que pode se tornar objeto de reflexão profissional.

A prática pedagógica acontece em relações. Mesmo uma escolha didática tecnicamente consistente pode encontrar limites diante de problemas de comunicação, conflitos persistentes ou fragilidade nos vínculos entre os sujeitos. Por isso, reduzir o desenvolvimento docente às técnicas de ensino significa deixar à margem dimensões que interferem diretamente na possibilidade de ensinar e aprender.

Isso não implica transformar momentos formativos em instâncias destinadas a resolver todos os conflitos da escola. Trata-se de reconhecer que certas situações relacionais possuem implicações pedagógicas e, quando

recorrentes, podem exigir estudo, diálogo e construção de estratégias coletivas. Comunicação com estudantes, mediação de divergências e relação com as famílias aparecem nos relatos como elementos que atravessam a docência.

Ao valorizar dimensões colaborativas e sociais, Imbernón (2010) amplia o horizonte do desenvolvimento profissional. A docência não se reduz ao domínio de conteúdos e métodos; envolve também decisões compartilhadas, relações com outros profissionais e capacidade de atuar em contextos humanos complexos.

Da perspectiva da coordenação, essas situações podem sinalizar temas de estudo. Uma sequência de conflitos entre professores e estudantes, por exemplo, pode exigir encaminhamentos disciplinares, mas também suscitar perguntas pedagógicas sobre comunicação, organização das aulas, expectativas, participação, critérios e formas de mediação. A reflexão coletiva não substitui decisões imediatas; acrescenta a possibilidade de compreender padrões e revisar práticas.

Esse modo de pensar dialoga com a própria proposta da coletânea ao articular discursos, saberes, experiências e ressignificações da prática. A experiência deixa de ser tomada como verdade autossuficiente e passa a constituir matéria de investigação. Do mesmo modo, o conhecimento teórico deixa de aparecer como resposta abstrata e passa a funcionar como instrumento para interpretar e reconstruir o vivido.

A releitura dos dados permite delinear um movimento analítico para compreender como a realidade escolar pode alimentar processos formativos. Primeiro, reconhecem-se demandas emergentes da prática: dificuldades de aprendizagem, diversidade de perfis, escolhas metodológicas, comunicação, conflitos e planejamento. Em seguida, essas situações são problematizadas, distinguindo-se ocorrências pontuais de questões pedagógicas recorrentes ou coletivamente relevantes. Por fim, a questão selecionada pode tornar-se objeto de estudo, articulando experiência, teoria e diálogo profissional.

Esse movimento evita dois extremos: de um lado, ações totalmente desvinculadas do cotidiano, organizadas por temas pouco relacionados às necessidades percebidas; de outro, trocas espontâneas de experiências sem aprofundamento conceitual ou problematização. Aproximar estudo e prática não significa abandonar a teoria, mas construir uma relação mais fecunda entre o que se vive e os conhecimentos que permitem interpretá-lo.

O olhar da coordenação pode contribuir nesse processo por abranger diferentes professores, turmas e situações. Essa posição favorece a percepção de recorrências que talvez não sejam visíveis a quem observa apenas a própria sala de aula. Ao mesmo tempo, a coordenação não deve ser tomada como observadora neutra nem detentora da interpretação correta. Temas de estudo ganham maior

legitimidade quando são construídos com a participação dos docentes e quando seus saberes e experiências orientam a definição dos problemas.

Essa concepção encontra apoio em Sartori e Fávero (2020), que vinculam o trabalho formativo na escola a uma atuação participativa, colaborativa e democrática. Na formulação dos autores, a parceria com os docentes é condição central:

> [...] todo o professor tem papel social de ser transformador, então, o coordenador pedagógico precisa enfrentar os desafios e tornar-se o protagonista da formação continuada na escola, buscando atuar de forma participativa, colaborativa, democrática numa relação respeitosa e de parceria, em que o trabalho dele (coordenador) seja realizado com e não para os docentes. (Sartori; Fávero, 2020, p. 57, grifos do autor).

O "com e não para" é decisivo para a leitura proposta. Se as demandas percebidas pela coordenação forem convertidas unilateralmente em temas de estudo, corre-se o risco de substituir uma pauta externa por outra igualmente prescritiva. A passagem do problema cotidiano à questão formativa requer participação docente: é o confronto entre o que a coordenação observa, o que os professores vivenciam e os conhecimentos mobilizados que pode conferir legitimidade e densidade ao processo.

Os dados sugerem, assim, uma passagem relevante: da demanda que chega à coordenação como problema imediato àquela que, depois de analisada, pode tornar-se questão de estudo. Nem tudo o que chega precisa virar curso, assim como nem toda ação formativa precisa nascer de uma ocorrência. O ponto central é criar condições para que a escola reconheça o que merece investigação coletiva e disponha de repertórios para construir respostas mais fundamentadas.

Uma pauta situada pode nascer, por exemplo, da constatação de dificuldades recorrentes no atendimento a estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Em vez de simplesmente eleger "metodologias ativas" como tema, a equipe pode delimitar o problema, examinar práticas já utilizadas, estudar alternativas específicas, planejar intervenções e acompanhar resultados. O mesmo vale para avaliação, comunicação ou conflitos: o tema ganha sentido quando se origina de uma pergunta construída a partir da realidade.

Nessa direção, Placco, Almeida e Souza (2019) ajudam a compreender a articulação como dimensão relevante da coordenação pedagógica. Articular, no contexto discutido, pode significar aproximar necessidades percebidas, experiências docentes, conhecimentos teóricos e decisões coletivas. O desenvolvimento profissional deixa, então, de ser atividade isolada no calendário e passa a dialogar com o movimento pedagógico da escola.

Há, contudo, um limite a preservar. Este recorte não permite avaliar em que medida os participantes transformam as demandas identificadas

em programas sistemáticos, nem examina as condições de tempo, liderança e organização necessárias para isso. Tais aspectos estavam presentes na pesquisa original, mas pertencem a outra problemática. O que se sustenta aqui é mais delimitado: as falas dos coordenadores revelam questões do trabalho docente que oferecem pistas consistentes para aproximar ações formativas das experiências concretas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo analisou demandas da prática docente identificadas por coordenadores pedagógicos e as possibilidades que elas oferecem para pensar processos formativos vinculados à realidade escolar. A releitura de parte do corpus de uma dissertação concluída em 2024 permitiu construir um novo foco analítico: em vez de examinar a formação do coordenador, observou-se o que suas falas revelam sobre dificuldades e necessidades que atravessam a docência.

Os excertos selecionados evidenciam três conjuntos de questões. O primeiro relaciona-se à diversidade dos estudantes, aos diferentes níveis de aprendizagem e à busca por metodologias e recursos adequados. O segundo aparece no acompanhamento de planejamentos, práticas e escolhas metodológicas. O terceiro envolve comunicação, conflitos e relações que interferem no trabalho pedagógico.

Essas demandas não constituem, por si mesmas, uma proposta formativa. Podem, entretanto, funcionar como ponto de partida para identificar problemas relevantes, formular perguntas, selecionar referenciais e construir estudos mais próximos da realidade profissional. A escola torna-se espaço de formação quando transforma experiência em objeto de reflexão e articula os saberes produzidos na prática com aportes capazes de ampliar a compreensão e orientar novas escolhas.

O olhar da coordenação oferece uma perspectiva importante porque se situa na interface entre professores, turmas, estudantes e diferentes situações escolares. Isso não significa defender uma definição unilateral das pautas. Sua potência reside justamente na articulação entre aquilo que a coordenação percebe e o que os docentes reconhecem, questionam e produzem em sua experiência.

Do ponto de vista teórico, o percurso converge para uma concepção que não se reduz a eventos, cursos ou transmissão de técnicas. Em diálogo com Imbernón (2010), Consálter, Fávero e Tonieto (2019), Vasconcellos (2019), Almeida (2018) e Sartori e Fávero (2020), sustenta-se um desenvolvimento profissional vinculado à práxis: atento à realidade, capaz de localizar questões significativas, aberto à mediação e construído com os professores. Os dados empíricos não comprovam a existência consolidada desse modelo nas escolas investigadas; revelam, contudo, situações concretas a partir das quais ele pode ser pensado.

A principal contribuição do recorte consiste, portanto, em deslocar a formação continuada de uma lógica exclusivamente centrada na oferta de cursos para uma compreensão em que a vida escolar também produz questões formativas. Isso não diminui a importância dos programas institucionais nem dos conhecimentos teóricos. Ao contrário, reforça a necessidade de aproximá-los das situações concretas que desafiam os profissionais e exigem análise, estudo e ressignificação da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Loyola, 2018.

CONSÁLTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, 2019.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luíza H. da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2009.

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

MORA, Neura. **A formação do coordenador pedagógico com base em premissas do pensamento sistêmico e na educação das emoções de Martha Nussbaum.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2019.

SARTORI, Jerônimo; FÁVERO, Altair Alberto. Formação continuada do coordenador pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 34-59, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMADOR SEM FORMAÇÃO: A INVISIBILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS DESAFIOS DE SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA

Sirlei Stallbaum Klein[1]
Stefanie Daiane Dickel da Silva[2]
Luciana Rita Bellincanta Salvi[3]

INTRODUÇÃO

No processo de consolidação do direito à educação no Brasil, a formação continuada dos profissionais da educação passou a ocupar lugar importante nas discussões sobre valorização profissional e qualidade do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reconhece o aperfeiçoamento profissional continuado como parte dessa valorização, conforme estabelecem os artigos 62-A e 67 (Brasil, 1996).

É nesse contexto que situamos os Coordenadores Pedagógicos (CP)[4] como principais responsáveis nos espaços escolares por articular processos de formação continuada que atendam às demandas docentes e contribuam para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Conforme Placco, Almeida e Souza (2011, p. 15), "pode-se afirmar que a legislação constitui-se como um dos elementos que

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7870102810302074. E-mail: sirleisklein.31@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0029010117217043. E-mail: stefaniedickels@gmail.com

3 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6714886101660477. E-mail: luciana.salvi@gmail.com

4 Neste capítulo, adota-se o termo "Coordenador Pedagógico" para designar o profissional que atua na gestão e articulação pedagógica da escola. Ressalta-se que, conforme a legislação brasileira (LDB nº 9.394/96 e CBO 2394-05) e as especificidades de cada rede de ensino, a função também é legalmente denominada por nomenclaturas correlatas, tais como Especialista em Assuntos Educacionais, Especialista em Educação; Orientador Educacional; Orientador Pedagógico; Orientador Escolar; Supervisor Pedagógico, Supervisor de Ensino, Supervisor Escolar, Assistente Técnico Pedagógico, ou Pedagogo. As discussões aqui apresentadas aplicam-se a todas essas funções.

conferem ao CP o papel de formador dos professores, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional como formador".

Embora a LDB/1996, bem como outros documentos[5] normativos nacionais da educação estabeleçam requisitos para a formação de profissionais que atuam em funções de administração, planejamento, supervisão e orientação educacional, a existência de referências normativas não assegura, por si só, oportunidades de formação continuada voltadas às especificidades da coordenação pedagógica. Muitas vezes, esses profissionais participam das mesmas formações oferecidas aos professores, sem que sejam contemplados os conhecimentos necessários ao exercício de sua função formadora.

Nesse sentido, Sartori e Fabris (2021, p. 17) destacam que "a formação continuada em serviço ao dialogar com o cotidiano escolar e da sala de aula cumprirá a função de forjar encaminhamentos ao que entrava a prática pedagógica". Essa compreensão também evidencia a necessidade de reconhecer o Coordenador Pedagógico como sujeito da formação em serviço, cujas demandas formativas não podem ser secundarizadas em função da responsabilidade que assume na formação dos demais profissionais da escola.

A esse respeito, Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa sobre a Coordenação Pedagógica nas redes estaduais e municipais das cinco regiões do Brasil, analisam a formação oferecida a esses profissionais e levantam questões sobre como ela tem sido constituída. As autoras destacam que

> [...] não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público-alvo, etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função (Placco; Almeida; Souza, 2012, p. 15).

É a partir dessa realidade que se estabelece a **problemática** deste capítulo: a invisibilidade[6] da formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos. Se

5 Além da LDB/1996, destacam-se, entre os principais documentos normativos nacionais relacionados à formação dos profissionais da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que instituiu a BNC-Formação Continuada, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da educação básica.

6 Neste estudo, o termo "invisibilidade" refere-se ao reconhecimento insuficiente das especificidades e das necessidades formativas dos Coordenadores Pedagógicos, sem pressupor a ausência total de iniciativas de formação destinadas a esses profissionais.

esses profissionais são responsáveis por promover a formação dos professores, é necessário considerar também como são preparados para assumir essa tarefa.

Essa formação não pode depender apenas da iniciativa individual de cada coordenador, mas precisa ser assumida pelas instituições e pelas redes de ensino, bem como, incluídas nas prioridades das políticas públicas de formação continuada.

O objetivo do capítulo é problematizar como a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos é considerada e efetivada nas políticas educacionais e nas redes de ensino, tendo em vista as exigências de sua função formadora. Defende-se que esses profissionais precisam de oportunidades formativas próprias, que considerem os desafios que enfrentam no cotidiano escolar. As formações destinadas aos professores podem contribuir para seu desenvolvimento, mas não substituem aquelas voltadas às necessidades específicas da coordenação pedagógica.

Metodologicamente, o capítulo parte das experiências vivenciadas pelas três autoras no exercício da função de Coordenadoras Pedagógicas em redes municipais de ensino de Santa Catarina. A partir dessas experiências, busca-se refletir sobre os desafios e as necessidades formativas que atravessam o exercício da função.

Para contribuir com as reflexões, as experiências profissionais são articuladas às contribuições teóricas de autores que, sob uma perspectiva crítica, discutem a coordenação pedagógica, a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. Destacam-se Domingues (2013), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (1992), Placco, Almeida e Souza (2011) e Freire (1996), cujas contribuições ajudam a compreender e problematizar as questões vivenciadas no cotidiano escolar, relacionando tais experiências, com às condições institucionais e às políticas educacionais que envolvem a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos.

Em desdobramento dessa discussão, o capítulo está organizado em três seções. Inicialmente, discutem-se as atribuições do Coordenador Pedagógico e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Em seguida, analisa-se como a formação continuada desses profissionais é contemplada nas políticas educacionais. Por fim, abordam-se os saberes necessários ao Coordenador Pedagógico para o exercício da função formadora.

A coordenação pedagógica entre as atribuições prescritas e o cotidiano escolar

O trabalho da coordenação pedagógica está diretamente relacionado ao acompanhamento do ensino na escola. Ao discutir o planejamento ou analisar as dificuldades de aprendizagem, o CP participa das decisões que orientam o

trabalho em sala de aula, o que exige tempo para compreender as dificuldades e acompanhar as intervenções. Entretanto, as demandas cotidianas nem sempre permitem dar continuidade a esse acompanhamento. Analisar essa questão implica considerar a relação entre as responsabilidades atribuídas ao profissional e as condições disponíveis para exercê-las.

A dimensão formadora da coordenação se desenvolve na aproximação com o trabalho dos professores. Acompanhar o ensino exige discutir as decisões pedagógicas e compreender as razões que as sustentam, oferecendo espaço para que os docentes apresentem dúvidas e examinem as situações vivenciadas em suas turmas. Essa perspectiva se aproxima de Placco, Almeida e Souza (2011), que situam o CP como mediador entre o currículo e os docentes e reconhecem a formação como parte central de sua atuação.

As atribuições da coordenação variam entre as redes de ensino, tanto na nomenclatura quanto na organização do cargo e na definição de responsabilidades. Por isso, a análise do trabalho prescrito precisa considerar os documentos que orientam cada contexto. A multiplicidade de tarefas pode estar prevista na própria definição institucional da função, antes mesmo das solicitações que surgem durante a jornada.

Essa situação aparece na pesquisa de Perini e Barretto (2024), realizada na rede municipal de São Paulo. Ao analisarem as atribuições dos Coordenadores, as autoras identificaram responsabilidades que não se relacionavam diretamente à formação continuada dos docentes, exigindo que o profissional conciliasse sua atuação formadora com outras demandas do cargo. O estudo permite questionar como a formação pode ocupar um lugar central diante de tantas responsabilidades e oferece elementos para examinar essa relação em outros sistemas de ensino.

No cotidiano escolar, essas tensões aparecem em situações aparentemente simples. Um período reservado à análise do planejamento de uma turma pode ser interrompido pelo atendimento a uma família ou por outra demanda.

Esse atendimento pode ser necessário e contribuir para compreender a escolarização do estudante. A dificuldade está em garantir a retomada da atividade interrompida, sem que ela dependa apenas dos intervalos deixados pelas demais solicitações.

Por isso, não se considera adequado classificar todo atendimento às famílias ou toda intervenção em conflitos como desvio de função. Essas situações podem suscitar questões que precisam ser discutidas pedagogicamente. Um conflito recorrente, por exemplo, pode exigir reflexão sobre as relações construídas em sala de aula e sobre a maneira como a escola intervém. O problema surge quando o trabalho se limita à resolução imediata da ocorrência, sem condições para investigar sua repetição e acompanhar os encaminhamentos realizados.

As pesquisas sobre a coordenação ajudam a dimensionar essa dificuldade. Em levantamento quantitativo com 400 Coordenadores de 13 estados brasileiros, Placco, Almeida e Souza (2011) registram que 38% consideravam excessivo o tempo dedicado à substituição de professores e 9% declararam não realizar formação docente. Embora não meçam a jornada em horas, os dados evidenciam a disputa entre atividades e mostram que a atuação formadora não estava assegurada para todos.

Esses resultados devem ser considerados em seu contexto, sem representar todas as escolas brasileiras atualmente. Evidenciam, porém, um problema na definição das prioridades da coordenação, levando a questionar como a escola distribui as responsabilidades e oferece condições para o acompanhamento dos professores e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A fragmentação do trabalho não se expressa apenas no número de tarefas realizadas, mas também na dificuldade de acompanhar os resultados das ações iniciadas. Um professor pode procurar a coordenação para discutir as dificuldades de alguns estudantes. A conversa inicial permite levantar possibilidades, mas o acompanhamento exige analisar as produções dos alunos e discutir como respondem às intervenções. Sem oportunidade para retomar essa discussão, a orientação pode ficar restrita ao primeiro atendimento.

Nessa situação, o Coordenador Pedagógico participa da busca por respostas, mas nem sempre consegue acompanhar o percurso em sala de aula. Essa continuidade é importante para ajustar as propostas e compreender seus efeitos na aprendizagem. O acompanhamento pedagógico exige, portanto, condições para rever decisões com base no que foi observado.

O tempo destinado à formação faz parte desse processo. Domingues (2013) evidencia que a organização dos momentos formativos envolve concepções que orientam o trabalho educativo. O lugar atribuído à formação nas decisões da escola interfere em sua realização, necessitando considerar o percurso dos professores e planejar ações relacionadas às questões que vivenciam.

A existência de reuniões pedagógicas no calendário é importante, mas não suficiente. O CP precisa de tempo para prepará-las e acompanhar as discussões. Quando a preparação ocorre apenas nos intervalos entre atendimentos, pode faltar oportunidade para aprofundar as questões; sem retomadas, as reuniões correm o risco de se encerrar em si mesmas, sem relação com o trabalho anterior.

Defende-se, portanto, a garantia de períodos de trabalho cuja finalidade pedagógica seja reconhecida pela equipe escolar. Proteger esse tempo permite dar regularidade ao acompanhamento e estabelecer acordos sobre como responder às solicitações que surgem durante sua realização. Essa organização precisa

ser assumida institucionalmente, pois o Coordenador não controla sozinho as circunstâncias que interrompem sua jornada. A continuidade do trabalho depende também das decisões da gestão e das condições asseguradas pela rede de ensino.

A relação com os professores interfere nas possibilidades de desenvolver a formação na escola, pois a proximidade com o trabalho docente permite reconhecer dúvidas e compreender as dificuldades de concretização das propostas. Sartori e Fabris (2021) destacam a importância desse vínculo na formação continuada, contribuindo para analisar as situações escolares à luz do conhecimento produzido sobre a educação.

As situações recorrentes no cotidiano escolar podem ser discutidas com os professores para compreender o que acontece e definir formas de intervenção. Para isso, é necessário registrar os acontecimentos e reservar momentos para analisar os problemas com os profissionais envolvidos. Essa discussão exige preparação e condições para ser retomada. Quando toda a jornada é ocupada por atendimentos imediatos, diminui a possibilidade de compreender os problemas para além de suas manifestações mais visíveis.

A análise das condições de trabalho permite questionar explicações que atribuem as dificuldades da coordenação exclusivamente à organização pessoal. Planejar a jornada é necessário, mas encontra limites diante das constantes solicitações e da falta de apoio para assegurar prioridades. A expectativa de acompanhamento do ensino exige uma organização institucional que o torne possível.

A distância entre as atribuições prescritas e o trabalho realizado deve ser examinada considerando as condições de cada escola. Reconhecer a responsabilidade formadora do coordenador implica assegurar tempo e apoio para exercê-la, bem como examinar sua formação diante das responsabilidades atribuídas e das oportunidades de aprofundar a compreensão de seu trabalho.

A invisibilidade da formação continuada dos coordenadores pedagógicos nas políticas educacionais

Para compreender a invisibilidade da formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos, é necessário questionar, por exemplo, como as políticas públicas orientam as secretarias municipais e estaduais de educação na organização dessas formações? Quais responsabilidades são assumidas, que recursos são destinados e como se garante a continuidade das ações? Como essas formações chegam aos Coordenadores e em que medida contemplam as necessidades e especificidades de sua atuação nas escolas?

Essas questões permitem analisar se a formação continuada integra efetivamente as políticas educacionais ou depende das prioridades de cada gestão e de ações pontuais, pouco articuladas às necessidades destes profissionais. Essa

fragilidade é evidenciada por Placco, Souza e Almeida (2012, p. 5), ao constatarem que esses profissionais "[...] não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do Coordenador pedagógico".

No âmbito das políticas públicas, documentos normativos e orientadores, especialmente a LDB, estabelecem referências para a formação continuada dos profissionais da educação, sobretudo dos professores. Entretanto, esse reconhecimento legal não assegura políticas específicas para os Coordenadores Pedagógicos, com recursos, responsabilidades e acompanhamento definidos, deixando sua formação sujeita a iniciativas pontuais, em vez de constituir uma prioridade das políticas educacionais.

Essa questão envolve a especificidade da função, pois "[...] a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica" (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 15). Portanto, diretrizes gerais para a formação dos profissionais da educação não substituem políticas que contemplem as necessidades próprias da coordenação pedagógica.

Nas redes de ensino, essa lacuna manifesta-se na organização das ações formativas, uma vez que a "indefinição, falta de organização e planejamento, falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias à função e à apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na formação do coordenador pedagógico" (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 16). Torna-se necessário, assim, verificar se os planos de formação preveem programas regulares, responsabilidades institucionais, recursos orçamentários e condições efetivas de participação.

Além da oferta, é necessário problematizar a predominância de conteúdos voltados à docência nas formações dos Coordenadores Pedagógicos, considerando as especificidades da função na articulação do trabalho pedagógico e na formação dos professores. Também é preciso considerar as condições de acesso e permanência, pois a oferta de cursos não garante a participação nem a continuidade dos estudos.

Outro aspecto é a descontinuidade das políticas. Cabe ao Estado assegurar a participação dos educadores no planejamento, na implementação e na avaliação das ações formativas. Entretanto, a educação tem vivido "[...] os desmandos e as descontinuidades dessas políticas focadas na lógica do mercado, que produz um sentimento ora de resistência, ora de conformismo aos processos de formação vividos no espaço escolar". (Domingues; 2013, p. 7).

Essa lógica aproxima a educação das exigências do mercado, justificando reformas administrativas e curriculares. Segundo Gentil e Costa (2011, p. 5), "[...] as novas políticas são justificadas por uma vasta argumentação. É preciso

uma reforma administrativa, para garantir a qualidade dos serviços, para isso é também necessário reformar currículos e atualizar professores". Com isso, a formação continuada corre o risco de atender a demandas de atualização e resultados, em detrimento do desenvolvimento profissional sistemático.

A descontinuidade dificulta articular os conhecimentos construídos pelos Coordenadores às demandas de sua atuação, restringindo a formação a iniciativas pontuais. Como observam Gentil e Costa (2011, p. 7), "[...] programas de formação inicial aligeirados e os projetos de formação continuada pontuais e temáticos, as práticas pedagógicas tendem a ser desvinculadas de um projeto educacional mais amplo, pautando-se em ações cujas finalidades terminam em si mesma". Sem acompanhamento, espaços de troca e revisão dos percursos formativos, torna-se difícil avaliar o alcance dessas iniciativas e seus desdobramentos no trabalho pedagógico.

Diante disso, as políticas de formação continuada dos profissionais da educação, incluindo os CP, precisam assegurar regularidade e avaliação que considere não apenas a oferta e a frequência, mas também a coerência entre os objetivos, as experiências formativas e as necessidades profissionais identificadas. Enfrentar essa invisibilidade implica em

> questões relacionadas às políticas públicas sugerirem urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (Placco; Almeida; Souza, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, cabe às redes de ensino, por meio das Secretarias de Educação, definir responsabilidades, garantir condições de participação, acompanhar os resultados e planejar as formações a partir das necessidades dos profissionais.

Não se trata de negar a existência de experiências formativas, mas de questionar sua articulação em uma política contínua. A formação dos Coordenadores Pedagógicos precisa, portanto, deixar de depender das oportunidades disponíveis em cada contexto e integrar explicitamente as prioridades de desenvolvimento profissional dos sistemas de ensino.

Essa tensão nos leva a refletir sobre o que permanece secundarizado quando a formação continuada não se constitui como parte estruturante das políticas educacionais e sobre as implicações desse lugar para o reconhecimento da Coordenação Pedagógica como dimensão constitutiva do trabalho educativo.

Os saberes necessários aos coordenadores pedagógicos como formador de educadores

A formação do CP como formador de educadores parte da consciência de sua condição de sujeito inacabado. Os desafios da atuação profissional exigem continuar aprendendo, aprofundando e reconstruindo conhecimentos para compreender questões pedagógicas, mediar processos coletivos e formar outros profissionais. Essa condição, entretanto, não constitui uma defasagem individual, pois o inacabamento é próprio da experiência humana e fundamenta a possibilidade da educação: "na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (Freire 2006, p. 50).

Embora não seja exclusiva da Coordenação Pedagógica, a responsabilidade de formar outros educadores evidencia que nenhum conhecimento é definitivo ou suficiente para todas as situações. Reconhecer os próprios limites favorece uma postura investigativa e aberta ao estudo, mas requer oportunidades de formação, interlocução e reflexão sobre a prática para se efetivar. Assim, a consciência do inacabamento possibilita a aprendizagem, enquanto as condições concretas de formação permitem realizá-la.

Na obra *Educação e mudança*, Freire relaciona essa consciência à própria possibilidade de educar-se, visto que,

> O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. [...] É um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (Freire, 1988, p. 27).

Nessa perspectiva, a busca por conhecimento integra a constituição profissional do Coordenador Pedagógico. O movimento de *ser mais* envolve ampliar a compreensão de si, das relações e da realidade, em uma formação vinculada à humanização. Na coordenação, esse movimento se expressa quando o profissional se dispõe a interrogar certezas, reconhecer saberes dos professores e fundamentar melhor as intervenções. A busca constante por aprender é uma qualidade importante da atuação formadora, desde que não implique disponibilidade ilimitada para suprir, individualmente, as necessidades dos educadores e da escola.

É necessário distinguir o inacabamento humano das lacunas na formação profissional. Esperar que o CP responda a diferentes problemas sem formação e apoio adequados pode ampliar indevidamente sua responsabilidade, levando-o a interpretar suas dificuldades como "incapacidade" e os professores, como falta de competência ou apoio. Contudo, a formação exige a participação dos educadores

e o compromisso institucional. Essa expectativa leva o Coordenador a assumir sozinho uma busca que exige participação dos educadores e compromisso institucional. Reconhecer-se inacabado não significa responsabilizar-se sozinho pelas próprias lacunas formativas ou pelas necessidades de toda a equipe.

A iniciativa de estudar e buscar interlocutores é importante, mas não substitui a responsabilidade das secretarias de educação e das mantenedoras. A formação específica deve considerar as atribuições da função, os conhecimentos necessários e os problemas que surgem na escola, por meio de percursos de estudo e reflexão sobre a prática. Assim, a aprendizagem permanente deve ser institucionalmente assegurada, e não depender de uma busca solitária por respostas.

A especificidade dessa formação decorre do fato de que a experiência docente, o tempo de serviço e a formação inicial não asseguram, por si sós, os conhecimentos necessários para formar outros educadores. Embora a docência ofereça referências sobre o ensino, a mediação da aprendizagem profissional exige capacidades complementares. Freire ressalta a responsabilidade da preparação de quem ensina: "o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe" (Freire, 2001, p. 259).

O Coordenador Pedagógico necessita aprofundar conhecimentos pedagógicos, didáticos e curriculares, além de compreender os saberes prévios dos professores e como analisam suas experiências e modificam suas práticas. Na pesquisa sobre a atuação de uma coordenadora com professoras de Apoio Pedagógico, Campos (2010, p. 217) destaca que "os saberes pedagógicos, didáticos, metodológicos, disciplinares, se articulam à opção política desta proposta". A formação do formador envolve, portanto, conhecimentos relacionados às finalidades da educação e ao projeto coletivo de escola.

Entre os conhecimentos necessários, destaca-se o planejamento de percursos formativos, que envolve investigar necessidades, definir objetivos, selecionar conteúdos e organizar estratégias de acompanhamento. Esse processo exige conhecer o grupo e promover sua participação, pois o "diálogo começa antes do encontro, quando se pergunta em torno do que irão dialogar. Não há diálogo sem conteúdo que pressupõem a construção de conhecimentos que desdobram em açoes". (Campos, 2010, p. 56). Assim, o diálogo orienta tanto a formação quanto a definição dos problemas e conhecimentos a serem estudados.

Nessa direção, identificar necessidades formativas implica relacionar as manifestações dos professores à análise das produções dos estudantes, dos planejamentos e das intervenções docentes. Cabe ao Coordenador conduzir essa investigação e formular questões que favoreçam a compreensão dos problemas,

garantindo a participação dos docentes em todas as etapas, pois "os docentes precisam participar da definição do tema, mas também do planejamento e da avaliação de seu próprio processo de discussão coletiva no âmbito escolar, que é um processo formativo" (Campos, 2010, p. 218).

A mediação de grupos constitui outro saber específico. Ela envolve organizar a participação, trabalhar as divergências, aprofundar os argumentos e sistematizar conhecimentos. Freire destaca a preparação necessária à condução dos grupos de formação "o primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente". (Freire, 1998 p. 112).

Essa formulação articula competência profissional e relações democráticas. Reconhecer o próprio inacabamento não elimina a responsabilidade de planejar a mediação que irá colocar em ação. O Coordenador precisa estudar os conteúdos que abordará, antecipar possíveis questões que possam emergir com o grupo e reconhecer a necessidade de buscar outras contribuições. A sua autoridade se fortalece na capacidade de fundamentar as intervenções, acolher as perguntas e construir os conhecimentos com o grupo.

A escuta profissional integra essa preparação. Para Freire (2006, p. 119), escutar "significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Na Coordenação Pedagógica, essa abertura permite compreender as escolhas, dúvidas e dificuldades dos docentes, reconhecer julgamentos prévios e formular perguntas que favoreçam a reflexão, considerando também que o Coordenador aprende com os conhecimentos e as experiências dos profissionais que acompanha.

A articulação entre experiência e conhecimento científico depende dessa mediação. Segundo Campos,

> É preciso que os coordenadores de grupos saibam selecionar textos teóricos que possam contribuir para que os professores discutam, reflitam, relacionem teoria e prática, além de desafiá-los a também estudar e compartilhar seus estudos com o grupo. Esse não é um saber simples de se construir. (Campos, 2010, p. 194).

A formação do Coordenador precisa favorecer a seleção e o uso pedagógico da teoria, que amplia a compreensão das situações e permite examinar seus fundamentos. Sua contribuição depende da articulação entre conceitos e problemas investigados, tomando relatos, planejamentos e registros de aprendizagem como objetos de estudo, analisados à luz de perguntas e referências teóricas que aprofundem a reflexão.

A reflexão crítica sobre a prática abrange tanto o trabalho docente quanto a atuação formadora do Coordenador Pedagógico. Freire (2006, p. 39) afirma que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Para o Coordenador, isso implica registrar e analisar suas decisões, a participação do grupo e as questões em aberto, de modo a compreender a experiência formativa e fundamentar novas intervenções.

O acompanhamento pedagógico e a avaliação dão continuidade a esse processo e exigem observação, interpretação, devolutivas e revisão dos percursos. Seus critérios e objetivos precisam ser compartilhados para analisar dificuldades e possibilidades de desenvolvimento. Freire (1998, p. 15) adverte: "quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar". A avaliação formativa oferece elementos para compreender a ação e orientar novas decisões, inclusive sobre a mediação realizada pelo CP.

Esses saberes desenvolvem-se em grupos de pares, por meio de estudos orientados, planejamento compartilhado e análise de situações reais. Para isso, os Coordenadores precisam de espaços para expor dúvidas, discutir registros e receber acompanhamento. A interlocução com profissionais, secretarias e universidades amplia a investigação e favorece a compreensão das dificuldades como questões que exigem respostas coletivas.

O reconhecimento do inacabamento ganha sentido formativo quando encontra condições para essa aprendizagem compartilhada. Como afirma Campos (2010, p. 195), os saberes discutidos com as participantes de sua pesquisa "não são estáticos e se constroem e reconstroem continuamente, de forma peculiar para cada uma". A continuidade da formação acompanha, portanto, a constituição profissional do Coordenador Pedagógico, sem retirar das instituições a responsabilidade de sustentá-la. Em Freire, essa constituição é compreendida como um processo permanente:

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58).

A formação do Coordenador Pedagógico deve reconhecer seu processo de constituição dialética e assegurar os conhecimentos necessários à atuação como formador. A consciência do inacabamento favorece a humildade intelectual, a investigação e a aprendizagem contínua, sem isentar as instituições de suas responsabilidades. Como afirma Freire (2006, p. 84), "onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o

que aprender". Na Coordenação Pedagógica, esse princípio exige compromisso profissional e condições institucionais de estudo, diálogo, análise da prática e acompanhamento formativo, reconhecendo que o formador também precisa de formação para desenvolver uma práxis comprometida com a autonomia dos educadores e a educação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite compreender que a invisibilidade da formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos está relacionada ao reconhecimento insuficiente das especificidades da função e às condições institucionais que limitam sua atuação. Embora responsáveis pela formação dos professores, esses profissionais também necessitam de oportunidades sistemáticas de estudo, reflexão e ressignificação da própria prática.

Sob essa perspectiva, a atuação formadora requer saberes específicos, construídos pela articulação entre conhecimentos teóricos, reflexão crítica e análise do cotidiano escolar, que não se restringem à experiência docente. Reconhecer o Coordenador Pedagógico como sujeito de formação exige, portanto, superar a responsabilização individual por sua aprendizagem.

Para tanto, as redes de ensino devem assumir a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos como prioridade das políticas educacionais, assegurando programas específicos, continuidade e condições efetivas de participação, enquanto as instituições escolares precisam garantir tempo para estudo, reflexão pedagógica, acompanhamento docente e aprendizagem entre pares.

Em última análise, reconhecer o formador como sujeito de aprendizagem implica assegurar condições institucionais para o exercício de sua função, compreendendo a formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos como responsabilidade política e institucional indispensável ao fortalecimento dos processos formativos da escola e à construção de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão**: diálogos nos Círculos de Debates. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-140600/publico/intro.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181–189, 2013. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2027/1764. Acesso em: 18 out. 2026.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/9805. Acesso em: 20 out. 2026.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267–287, maio/ago. 2011. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a05.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**: microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 18 out. 2026.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13–33. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27570174088/27570174088.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

PERINI, R. L. S.; BARRETTO, E. S. S. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores dos anos iniciais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e269252, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/zXG7zgbDY3T9mR5hMxjnknr/. Acesso em: 18 out. 2026.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Disponível em: https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754–771, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 out. 2026.

SARTORI, J.; FABRIS, M. A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 35, n. 1, p. 213–230, 28 ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/ppgedu/pt_BR/article/view/5766/4326. Acesso em: 18 out. 2026.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: O ESTUDO COLETIVO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Stefanie Daiane Dickel da Silva[1]
Morgana Cason Weimer[2]

INTRODUÇÃO

A afirmação de que um aluno "não aprende[3]" aparece em conversas entre professores e pode acompanhar os registros sobre sua trajetória escolar. Embora expresse uma preocupação com a aprendizagem, essa afirmação pouco esclarece sobre o que a criança já compreende ou sobre as dificuldades que encontra diante das atividades. Cabe perguntar a que aprendizagem se refere essa avaliação e em quais situações ela foi construída. Uma criança que ainda não lê convencionalmente, por exemplo, pode reconhecer palavras e formular hipóteses sobre a escrita que precisam ser consideradas no planejamento do ensino.

O modo como a escola interpreta essas situações interfere nas oportunidades oferecidas aos estudantes. Quando uma dificuldade é explicada exclusivamente por características da criança ou por sua realidade familiar, as condições em que o ensino acontece podem permanecer fora da discussão. A compreensão do fracasso escolar como um processo produzido nas relações sociais e na própria escolarização exige examinar essas explicações, como permite discutir a obra de Patto (2022). Trata-se de questionar conclusões que antecipam os limites de uma criança sem conhecer suficientemente seu percurso na escola.

Essa preocupação também diz respeito à formação continuada dos professores. As dúvidas que surgem durante o ensino podem orientar estudos realizados na própria escola. Ao analisar uma atividade em que parte da turma

1 Mestrado Profissional em Educação. UFFS Campus Erechim. stefaniedickels@gmail.com

2 Mestrado Profissional em Educação. UFFS Campus Erechim. morgana.weimer@estudante.uffs.edu.br

3 A expressão é utilizada entre aspas para marcar o questionamento de um julgamento que pode acompanhar a trajetória escolar da criança. Seu emprego no capítulo não pressupõe ausência de aprendizagem ou incapacidade de aprender.

encontrou dificuldades, o grupo pode discutir o que os estudantes compreenderam e por que determinada proposta não produziu os resultados esperados. Para isso, é necessário reservar tempo para examinar os registros e buscar conhecimentos que ajudem a interpretar o que aconteceu. A discussão precisa oferecer aos professores condições para rever suas decisões com base nessa análise.

A coordenação pedagógica tem uma responsabilidade importante na organização desse trabalho. A escolha das questões que serão estudadas e a maneira de conduzir os encontros influenciam a participação docente. A formação desenvolvida na escola depende desse envolvimento, assim como das condições institucionais que a sustentam. A pesquisa de Domingues (2013) contribui para essa compreensão ao discutir a atuação da coordenação e destacar o protagonismo dos professores no processo formativo.

Neste capítulo, busca-se discutir como as dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais podem orientar a formação continuada na escola, considerando a mediação da coordenação pedagógica. Defende-se que a afirmação de que um aluno "não aprende" precisa ser examinada por meio de um estudo cuidadoso de seu percurso e das oportunidades de ensino que lhe foram oferecidas. A reflexão parte das explicações atribuídas às dificuldades de aprendizagem, discute seu estudo nos encontros formativos e aborda a atuação da coordenação na construção e no acompanhamento das decisões de ensino. Trata-se de uma reflexão teórica apoiada em estudos sobre formação docente e avaliação da aprendizagem. As situações apresentadas ao longo do texto têm caráter ilustrativo.

Quando o aluno "não aprende": explicações e expectativas sobre a aprendizagem

A afirmação de que um aluno "não aprende" pode reunir situações bastante diferentes. Há crianças que encontram dificuldades para compreender determinado conteúdo e outras que não conseguem demonstrar seus conhecimentos na atividade proposta. Quando essas diferenças são resumidas em uma mesma expressão, pouco se esclarece sobre o que precisa ser ensinado. A análise do fracasso escolar desenvolvida por Patto (2022) ajuda a questionar explicações que localizam na criança a origem de seu insucesso, sem examinar suficientemente sua experiência de escolarização. Essa discussão exige cuidado com os julgamentos que passam a acompanhar o estudante e podem limitar as oportunidades que lhe são oferecidas.

Nos anos iniciais, as dificuldades podem ser atribuídas à falta de interesse ou ao pouco acompanhamento familiar. A ideia de que a criança ainda não tem maturidade para aprender também aparece nessas interpretações. Essas explicações orientam decisões: diante do suposto desinteresse, aumenta-se a cobrança; diante da imaturidade, pode-se esperar que o tempo resolva a

dificuldade. A crítica de Patto (2022) às interpretações que responsabilizam os indivíduos por seu fracasso permite interrogar essas respostas. Antes de concluir que falta disposição para aprender, cabe conhecer o que acontece quando a criança tenta realizar uma atividade e qual ajuda recebe diante dos obstáculos.

Essas interpretações também expressam maneiras de compreender o ensino. Quando se considera que uma explicação deve ser suficiente para que todos aprendam, a dificuldade tende a ser atribuída a quem não acompanhou o que foi apresentado. Entretanto, ouvir uma orientação e conseguir utilizar um conhecimento são situações distintas. A relação entre avaliação e melhoria das aprendizagens, discutida por Fernandes (2006), oferece uma referência para examinar o que ocorre durante o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, a resposta do estudante fornece informações para rever o ensino, inclusive quando ele reproduz corretamente um procedimento, mas ainda não compreende seu significado.

As expectativas sobre o ano escolar interferem na interpretação desses percursos. É necessário estabelecer objetivos e acompanhar sua realização, pois a escola tem o compromisso de ensinar conhecimentos aos quais todas as crianças têm direito. Contudo, a afirmação de que um estudante "já deveria saber" precisa ser acompanhada de uma análise das oportunidades que ele teve para aprender. A discussão de Esteban (2002) sobre a avaliação em uma turma considerada com dificuldades de aprendizagem questiona a suficiência dos padrões previamente estabelecidos para compreender os conhecimentos infantis. A distância em relação ao esperado indica uma necessidade de intervenção, mas não explica, por si mesma, o que está dificultando a aprendizagem.

Considere-se uma criança que não consegue resolver uma subtração pelo algoritmo apresentado à turma, mas encontra o resultado utilizando desenhos. Se apenas o procedimento convencional for aceito, seu registro poderá ser interpretado como ausência de conhecimento sobre a operação. A reflexão de Esteban (2002) acerca dos limites da classificação entre certo e errado ajuda a examinar situações como essa. O desenho pode revelar uma compreensão que precisa ser reconhecida para orientar o ensino da forma de registro ainda não dominada. Isso requer observar o raciocínio utilizado, em vez de tomar a diferença em relação ao modelo como prova suficiente de que a criança não sabe.

O tempo previsto para aprender também merece atenção. A comparação com os colegas pode fazer com que os avanços de um estudante permaneçam pouco visíveis. Uma criança que passou a escrever palavras com maior autonomia, por exemplo, pode continuar sendo descrita somente pelo que ainda não realiza em relação à turma. Ao discutir a avaliação voltada à melhoria das aprendizagens, Fernandes (2006) contribui para pensar a importância de informações que orientem a continuidade do trabalho. Conhecer o que mudou e

em quais situações houve progresso permite definir intervenções mais próximas das necessidades identificadas.

Reconhecer diferenças nos percursos, porém, exige decisões de ensino. A expressão "cada criança tem seu tempo" oferece pouca orientação quando serve para justificar a espera diante de uma dificuldade persistente. A compreensão da avaliação como investigação, presente na discussão de Esteban (2002), permite sustentar uma postura de acompanhamento atento ao que a criança produz. Respeitar seu percurso envolve oferecer ajuda e verificar como ela responde às propostas. Sem esse acompanhamento, a referência ao tempo individual pode encobrir a ausência de oportunidades adequadas de aprendizagem.

A relação com as famílias constitui outro ponto sensível. A ausência em reuniões ou a dificuldade para acompanhar tarefas pode ser interpretada como falta de compromisso com a escolarização. A análise de Patto (2022) sobre as explicações que desqualificam as famílias das classes populares alerta para a necessidade de questionar conclusões dessa natureza. A escola nem sempre conhece as condições em que o acompanhamento doméstico pode acontecer. Conhecer essa realidade favorece o diálogo, mas o ensino de que a criança necessita precisa ser assegurado durante sua escolarização, inclusive quando o apoio fora da escola é limitado.

Ampliar a compreensão das dificuldades implica examinar as exigências das próprias atividades. Uma proposta de Matemática que depende da leitura autônoma de um enunciado pode impedir que uma criança demonstre o que compreende sobre a operação solicitada. A relação entre o currículo desenvolvido e os processos de avaliação, abordada por Fernandes (2006), contribui para analisar o que está sendo efetivamente avaliado nessas situações. É necessário distinguir uma dificuldade de leitura de uma dificuldade matemática para decidir qual intervenção realizar. Sem esse cuidado, uma resposta incorreta pode sustentar uma conclusão mais ampla do que a atividade permite.

O exame das práticas precisa considerar as condições em que os professores trabalham. A possibilidade de acompanhar individualmente uma criança depende das demandas da turma e do apoio disponível na escola. A análise da vida escolar realizada por Patto (2022) permite situar o trabalho docente em uma realidade institucional, evitando explicações que tratem o professor como alguém que decide e atua fora dessas condições. Perguntar se uma proposta foi adequada exige discutir também o tempo disponível para planejá-la e as possibilidades de acompanhar seus resultados. A revisão do ensino precisa encontrar condições para ser realizada.

Essa perspectiva exige distinguir responsabilidade pedagógica de culpabilização. O professor participa das decisões sobre o ensino, mas não controla todos os fatores que interferem na escolarização. Ao mesmo tempo,

reconhecer os limites de sua atuação não dispensa o exame do que pode ser revisto. A contribuição de Fernandes (2006), ao relacionar a avaliação às práticas de sala de aula, oferece uma referência para essa análise. O que interessa é compreender quais decisões podem favorecer a aprendizagem e quais necessidades dependem de providências institucionais. Assim, o reconhecimento de um problema pode orientar mudanças sem transformar a discussão em julgamento individual.

Defende-se que a afirmação de que um aluno "não aprende" seja acompanhada de perguntas sobre sua experiência escolar. É preciso delimitar o conhecimento em questão e examinar como a criança responde às intervenções realizadas. A compreensão do fracasso escolar como produção social e institucional, sustentada por Patto (2022), impede que uma dificuldade seja tomada como característica definitiva do estudante. Essa compreensão mantém aberta a investigação sobre o que ainda pode ser feito e oferece uma base para que as dúvidas sobre a aprendizagem sejam discutidas na formação continuada.

A aprendizagem dos estudantes como objeto de estudo na formação continuada

Uma dúvida sobre a aprendizagem pode orientar o estudo dos professores quando é formulada de maneira que permita investigar o que acontece em sala de aula. A preocupação com crianças que encontram dificuldades para produzir textos, por exemplo, precisa ser examinada a partir das situações em que escrevem e da ajuda que recebem. Ao discutir experiências de pesquisa com profissionais de escolas públicas, Pimenta (2005) destaca a participação docente na compreensão dos problemas vividos no trabalho. Essa perspectiva contribui para pensar uma formação na qual as perguntas dos professores tenham espaço e sejam examinadas com o apoio de conhecimentos que auxiliem sua análise.

O primeiro movimento consiste em delimitar a questão que será estudada. A afirmação de que uma turma "não consegue produzir textos" reúne dificuldades que podem ser bastante diferentes. Algumas crianças podem ter ideias sobre o que escrever, mas encontrar obstáculos para registrá-las; outras podem escrever frases e precisar de ajuda para estabelecer relações entre elas. Há, ainda, situações em que a própria proposta oferece poucas condições para a produção. Distinguir essas possibilidades permite formular uma pergunta mais precisa: o que os estudantes conseguem desenvolver oralmente e quais dificuldades aparecem quando procuram escrever? A questão passa a orientar a escolha dos materiais que serão examinados e das leituras necessárias ao estudo.

As produções das crianças constituem uma fonte importante para esse trabalho, desde que sejam acompanhadas de informações sobre sua realização. Um texto escrito com ajuda da professora apresenta condições diferentes de outro produzido sem intervenção. A presença de um modelo também interfere

nas escolhas que o estudante pode fazer. Na discussão de Esteban (2002), a avaliação do cotidiano escolar exige atenção aos conhecimentos que nem sempre são reconhecidos pelas classificações habituais. Para a formação continuada, isso significa examinar a produção em relação ao que foi solicitado e ao percurso de sua elaboração. O material apresentado ao grupo precisa permitir que os professores compreendam o que a criança realizou e em que circunstâncias.

A análise pode começar com um conjunto pequeno de produções que tenha relação com a pergunta escolhida. No exemplo da escrita de textos, seria possível examinar registros de uma mesma proposta e identificar diferenças na maneira como as crianças desenvolveram suas ideias. O interesse estaria em compreender o que cada produção revela sobre o conhecimento em estudo. Comparar esses materiais não exige estabelecer uma ordem entre os estudantes. Exige observar em quais pontos as dificuldades se aproximam e onde são necessárias intervenções específicas. Dessa leitura podem surgir questões que ainda não haviam sido percebidas durante a realização da atividade.

Parte das informações necessárias, entretanto, não aparece no produto final. Uma criança pode ter solicitado ajuda para iniciar a escrita e, depois, desenvolvido o restante com autonomia. Outra pode ter reescrito uma passagem após conversar com a professora. A relação entre avaliação e melhoria das aprendizagens, discutida por Fernandes (2006), sustenta a importância de acompanhar o processo que dá origem às respostas dos estudantes. Anotações breves sobre esses momentos ajudam a interpretar o registro e evitam que o grupo atribua à criança uma dificuldade que ela já conseguiu enfrentar com determinada intervenção. O que interessa registrar é aquilo que contribui para responder à questão em estudo.

O exame dos erros também depende dessa atenção. Na produção de um texto, a ausência de pontuação pode levar à proposta de exercícios sobre o uso dos sinais. Antes dessa decisão, porém, cabe investigar como a criança organiza as ideias e se reconhece mudanças de sentido quando lê o que escreveu. A discussão de Esteban (2002) sobre a avaliação permite questionar interpretações que se encerram na identificação do erro. Um mesmo registro pode decorrer de compreensões diferentes, e conhecê-las interfere no ensino que será proposto. A formação oferece uma oportunidade para discutir o que precisa ser perguntado ao estudante antes de concluir qual é sua dificuldade.

Essas perguntas tornam o estudo mais exigente do que a apresentação de uma atividade acompanhada de comentários sobre o desempenho da turma. Os professores precisam explicitar em que se apoiam suas interpretações e reconhecer quando o material disponível não permite uma conclusão. Diante de uma escrita pouco desenvolvida, por exemplo, pode ser necessário conversar com a criança para conhecer o que pretendia comunicar. Pode também ser

pertinente observar sua participação em uma produção coletiva. A dúvida que permanece ao final da análise indica o que ainda precisa ser conhecido e pode orientar a continuidade do trabalho em sala.

O professor que acompanha a turma conhece intervenções já realizadas e percebe mudanças que podem escapar a quem observa uma produção isolada. Esse conhecimento se constitui no exercício da profissão e participa das decisões tomadas diante das dificuldades dos estudantes. Ao discutirem a construção dos saberes docentes ao longo da carreira, Tardif e Raymond (2000, p. 217) explicam:

> Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

Essa compreensão tem consequências para a formação continuada. Ao apresentar uma situação de aprendizagem, o professor mobiliza conhecimentos sobre a criança e sobre as possibilidades de trabalho naquela escola. Sua interpretação também carrega modos de compreender o ensino que foram aprendidos na convivência profissional. Durante o estudo coletivo, cabe examinar em que essas interpretações se apoiam e se continuam pertinentes diante da situação apresentada. Uma prática familiar ao grupo pode precisar de revisão quando as produções dos estudantes mostram que ela não tem favorecido a aprendizagem pretendida.

A troca de experiências ganha consistência quando permite compreender as razões de uma proposta e seus efeitos sobre a aprendizagem. Ao compartilhar uma atividade que apresentou bons resultados, o professor pode explicar qual dificuldade procurou enfrentar e o que observou depois de realizá-la. A discussão deixa de depender da afirmação de que a proposta "funcionou", pois o grupo passa a conhecer os elementos que sustentam essa avaliação. Também se torna possível examinar se as condições de outra turma permitem uma utilização semelhante. O conhecimento produzido na experiência participa do estudo, mas sua pertinência precisa ser considerada em relação à situação atual.

A leitura teórica pode ajudar os professores a compreender questões que a observação cotidiana ainda não esclareceu. Seu estudo precisa estar relacionado

ao problema investigado, permitindo examinar as interpretações construídas pelo grupo. Ao abordar a formação docente, Pimenta (2005, p. 528) afirma:

> Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Após a leitura, o grupo pode retomar as produções das crianças e verificar se suas primeiras interpretações se mantêm ou se precisam ser revistas. Um texto antes considerado apenas "curto" pode revelar uma ideia que a criança começou a desenvolver, mas não conseguiu explicar suficientemente ao leitor. Essa compreensão pode orientar perguntas durante a revisão da escrita. A teoria contribui para o trabalho quando ajuda a reconhecer um problema com maior precisão e a justificar uma intervenção, preservando a necessidade de verificar como o estudante responde a ela.

As diferenças entre as interpretações dos professores também podem favorecer a formação. Um participante pode considerar que a dificuldade está na compreensão da proposta, enquanto outro identifica pouco domínio do conteúdo solicitado. A análise dos saberes docentes realizada por Tardif e Raymond (2000) permite reconhecer que os profissionais mobilizam conhecimentos construídos em percursos distintos. No encontro, é preciso examinar os argumentos que sustentam cada leitura e verificar o que os registros permitem afirmar. Quando não há informações suficientes, o grupo pode definir uma observação ou uma nova proposta que ajude a esclarecer a questão. A discordância encontra, assim, uma possibilidade de continuidade no próprio trabalho pedagógico.

Esse estudo precisa manter uma relação clara com o conhecimento que se pretende ensinar. Conhecer melhor uma criança tem relevância para o trabalho, mas a formação necessita discutir como essa compreensão interfere nas oportunidades de aprendizagem. Se o grupo identifica que os estudantes têm dificuldade para desenvolver uma ideia por escrito, cabe examinar o ensino que pode ajudá-los nessa elaboração. A preocupação de Fernandes (2006) com o uso da avaliação para melhorar as aprendizagens oferece uma referência para essa decisão. Os registros analisados precisam fornecer elementos para planejar a ajuda e reconhecer, posteriormente, se ela favoreceu alguma mudança.

Tomar a aprendizagem dos estudantes como objeto de estudo requer continuidade. Uma análise pode resultar em uma hipótese que precisará ser

examinada durante novas atividades. Também pode mostrar que a dificuldade inicialmente atribuída à turma envolve situações distintas. A formação continuada ganha sentido quando essas descobertas podem ser retomadas e discutidas sobre o que acontece no ensino. Ao situar a escola como lugar de formação, Nóvoa (2019) ressalta a importância de os professores pensarem seu trabalho coletivamente, com a contribuição das universidades e dos grupos de pesquisa. Essa compreensão reforça a necessidade de encontros em que as questões do ensino orientem o estudo e nos quais os professores possam fundamentar suas decisões.

A mediação da coordenação pedagógica: da análise coletiva às decisões de ensino

A pesquisa brasileira indica que a formação continuada é uma das atribuições centrais do coordenador pedagógico e, ao mesmo tempo, uma das que mais sofrem interferência do cotidiano escolar (Domingues, 2013; Campos; Aragão, 2016; Sartori; Fabris, 2021; Perini; Barretto, 2024). Atendimento a famílias, indisciplina, substituição de professores ausentes (Sartori; Fabris, 2021, p. 225) e demandas burocráticas, que levam coordenadoras a se descreverem como "bombeiros" (Cunha, 2006 apud Campos; Aragão, 2016, p. 181), disputam o tempo que deveria ser dedicado à formação. As demandas imediatas podem interromper os horários destinados ao estudo e comprometer a continuidade da formação. A mediação aqui discutida depende, portanto, de condições institucionais que precisam ser reivindicadas e protegidas, o que implica negociar com a gestão e com a rede de ensino a garantia de horários, de espaço e de prioridade para a formação, em vez de tratá-la como atividade que se faz "quando der".

Dentro dessas condições, a primeira tarefa é organizar o encontro para que a análise seja possível. Um encontro formativo não se improvisa: a qualidade da discussão depende, em grande medida, do material que a sustenta e da forma como o tempo é estruturado. Isso envolve escolher produções reais[4], de crianças de diferentes professores, acompanhadas de informações sobre a proposta que as originou, pois sem esse contexto a leitura cai na explicação pela criança, isto é, na atribuição do desempenho a características individuais do aluno, como falta de interesse, imaturidade ou ausência de apoio familiar.

Reunir produções de turmas distintas amplia o repertório do grupo, permite comparar respostas a propostas semelhantes e evita que a análise se converta na exposição de um único professor. Envolve também descrever o que

4 No compartilhamento de produções para estudo, recomenda-se retirar os nomes dos estudantes e outras informações que permitam identificá-los. O material deve ser utilizado com cuidado para evitar a exposição das crianças e dos professores envolvidos.

a criança de fato fez antes de interpretar, exercício que freia a pressa em julgar e obriga o grupo a olhar para o que está no papel, e não para o que se supõe sobre quem o produziu. Cabe ainda garantir que hipóteses divergentes tenham espaço, de modo que a discordância seja tratada como recurso para pensar, e registrar em pautas e sínteses o que foi dito, para que a discussão não se dissolva ao final da reunião. Campos e Aragão (2016, p. 184) consideram fundamental que as professoras tenham tempo nas reuniões para pensar, analisar, propor e avaliar o cotidiano escolar.

Esse tempo, contudo, só é produtivo se o clima do grupo o permitir. Domingues (2013, p. 185) distingue o coordenador articulador do que atua apenas como controlador, postura que cria um clima desfavorável ao debate, no qual os profissionais dizem o que supõem que a coordenação quer ouvir. Nesse cenário, a análise perde o valor formativo, porque o que se discute deixa de ser a prática real e passa a ser a prática que se imagina aceitável.

Com o encontro organizado, o principal instrumento da coordenação é a pergunta: "o que essa criança já sabe fazer?", "que ideia ela parece ter sobre isso?", "o que, nessa proposta, pode ter dificultado ou favorecido?", "que outra explicação seria possível?". Essas questões deslocam a conversa do julgamento para a investigação. A primeira recupera o que a criança já domina e afasta a leitura centrada na falta; a segunda convida o grupo a reconstruir a lógica por trás da resposta, mesmo quando ela não coincide com a esperada; a terceira recoloca a proposta de ensino no centro da análise, de modo que o professor passe a examinar também o que ofereceu; a quarta protege a discussão de conclusões precipitadas. Quando o grupo se fixa em explicações sobre a família, a coordenação pode reconduzi-lo ao material ("o que, no que ela escreveu, nos leva a pensar isso?") ou propor outro ângulo ("e se pensarmos no que foi ensinado até aqui?"). Trata-se de uma intervenção delicada, que não desqualifica a fala do professor, mas a transforma em hipótese a ser examinada.

A intervenção da coordenação precisa favorecer o exame das situações apresentadas. Ao afirmarem que essa profissional "deve gerar reflexões sobre as ações cotidianas", Campos e Aragão (2016, p. 182) destacam uma atuação que ajuda os professores a interrogar suas decisões. Isso exige sustentar a discussão sem antecipar uma resposta que encerre a participação do grupo. Sartori e Fabris (2021, p. 229) indicam como desafio "continuamente perguntar o que queremos que os estudantes aprendam", para só então definir que aspectos da prática qualificar. A pergunta pelo objetivo de aprendizagem funciona, assim, como critério: sem ela, a formação corre o risco de se dispersar em temas desconectados do que acontece na sala de aula.

A discussão coletiva precisa contribuir para as decisões de ensino, embora nem todo encontro resulte em uma alteração imediata do planejamento. Em

algumas situações, o grupo precisará reunir outras informações antes de decidir como intervir. Cabe à coordenação registrar o que foi compreendido e combinar como as questões ainda abertas serão retomadas. Quando houver elementos para definir uma intervenção, é necessário explicitar o que será feito e examinar sua viabilidade nas condições de cada turma.

Esse movimento de ligar o que se concluiu ao que será feito é o que dá sentido ao trabalho conjunto. Roldão (2007, p. 102) fala em uma "prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares", expressão que ajuda a compreender que as decisões não vêm de fora, mas são construídas entre os próprios profissionais, com a coordenação como articuladora. Dois extremos devem ser evitados: encontros sem encaminhamentos, que reforçam a sensação de que discutir não muda nada, e encontros que impõem receitas, que ignoram o saber do professor e o contexto de sua turma. Entre a conversa sem efeito e a prescrição sem diálogo, o desafio é sustentar decisões que sejam, ao mesmo tempo, fundamentadas na análise e apropriadas pelos professores.

Por fim, o que distingue um processo formativo de uma sequência de reuniões é a continuidade. Reuniões isoladas, ainda que bem conduzidas, dificilmente alteram a prática de forma duradoura; é o retorno ao que foi combinado que transforma encontros em processo. Depois das decisões, é preciso observar como as crianças responderam, o que a proposta revelou e o que não funcionou. A coordenação pode acompanhar solicitando novas produções, observando aulas em parceria com o professor e retomando nos encontros o que foi combinado. Essas ações, quando realizadas em tom de colaboração e não de fiscalização, permitem que o professor perceba o acompanhamento como apoio, e não como controle. Perini e Barretto (2024, p. 15) registram que as coordenadoras entrevistadas ressaltaram a relevância dos registros docentes como instrumento de acompanhamento.

O acompanhamento das aprendizagens exige informações que ajudem a compreender as respostas dos estudantes às propostas de ensino. Ao definir a avaliação formativa como um "processo sistemático e deliberado de recolha de informação", Fernandes (2006, p. 32) mostra como as informações sobre o que os estudantes aprenderam podem ajudar o professor a decidir como continuar o ensino. Os registros permitem comparar produções de diferentes momentos e reconhecer mudanças que poderiam passar despercebidas na rotina. Sua retomada nos encontros formativos ajuda o grupo a examinar os efeitos das intervenções e decidir o que ainda precisa ser revisto. A discussão passa a se apoiar no percurso observado, oferecendo elementos para compreender as dificuldades que permanecem e planejar a continuidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo permite compreender a importância de examinar as dificuldades de aprendizagem no trabalho coletivo da escola. Perguntar o que a criança já compreende e como responde às propostas oferece elementos para rever o ensino. A formação continuada pode sustentar esse estudo, com a coordenação pedagógica responsável por organizar sua continuidade e favorecer a participação dos professores.

As possibilidades são consideráveis. O trabalho pode ampliar a compreensão dos professores sobre as respostas das crianças e ajudar a fundamentar as decisões de ensino. Também permite examinar a participação da escola nas dificuldades observadas, considerando as condições de vida dos estudantes. Produz ainda uma memória coletiva de análises e propostas que beneficia professores recém-chegados e a continuidade do trabalho pedagógico.

Os limites, contudo, precisam ser reconhecidos. Nem toda dificuldade de aprendizagem se resolve por ajustes de ensino, e há situações que demandam o apoio de outros profissionais e de políticas públicas, sem que isso dispense a análise pedagógica prévia. As condições de trabalho, como turmas numerosas, rotatividade e falta de tempo coletivo, restringem o alcance de qualquer processo formativo, e a própria coordenação, como indicam os estudos citados, enfrenta sobrecarga e indefinição de funções. Há ainda o risco de que a análise coletiva se converta em exposição ou julgamento de colegas, na ausência de cuidado ético e de confiança, e o de que a formação se torne mais uma tarefa burocrática quando desvinculada de questões reais do grupo.

Sustentar o processo exige, portanto, condições que vão além da boa vontade: tempo protegido e regular na jornada para os encontros; clareza institucional sobre o papel da coordenação e proteção de sua função formadora; acesso a referenciais teóricos e materiais de estudo; registros que garantam continuidade; apoio da gestão e das redes de ensino; e uma cultura escolar que trate o erro, de professores e de estudantes, como oportunidade de aprendizagem. Esse trabalho permite formular perguntas mais precisas sobre o que a criança ainda precisa aprender e sobre as condições necessárias para ajudá-la. As respostas precisam considerar as possibilidades de intervenção dos professores e os apoios que dependem da escola e da rede de ensino.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A coordenadora pedagógica e a formação docente: possíveis estratégias de atuação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 179–191, 2016. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2968. Acesso em: 21 out. 2026.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181–189, 2013. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2027. Acesso em: 21 out. 2026.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 129–142, jan./abr. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100011. Acesso em: 21 out. 2026.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21–50, 2006. Disponível em: https://scielo.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf. Acesso em: 21 out. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 21 out. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 21 out. 2026.

PERINI, Renata Lívia Soares; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores dos anos iniciais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e269252, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/zXG7zgbDY3T9mR5hMxjnknr/. Acesso em: 20 out. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/. Acesso em: 18 out. 2026.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan./abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008. Acesso em: 21 out. 2026.

SARTORI, Jerônimo; FABRIS, Marcia. A coordenação pedagógica e a formação continuada de professores no espaço escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 35, n. 1, p. 213–230, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.30681/21787476.2021.35.213230. Acesso em: 21 out. 2026

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013. Acesso em: 10 out. 2026.

QUEM FORMA TAMBÉM SE FORMA? EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Maiara Elis Lunkes Nitz[1]
Maria Teresa Ceron Trevisol[2]

"Aí já fez com que eu pensasse em questões diferentes..."
(Maiá, 2024).

"Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."
Paulo Freire (1996).

Quando a formação muda de direção

Há experiências de formação de professores que parecem ter uma direção conhecida: a universidade forma, a escola recebe; o professor experiente orienta, o licenciando aprende. O Programa de Residência Pedagógica (PRP), concebido no âmbito da formação inicial, poderia ser compreendido apenas por essa chave. Contudo, quando se retorna às narrativas de quem coordenou o programa e se observa com atenção o que acontecia entre reuniões, estudos, idas à escola, planejamentos, devolutivas e decisões compartilhadas, a direção da formação deixa de parecer tão linear.

Este capítulo nasce justamente desse retorno. A pesquisa de doutorado que lhe dá origem investigou o PRP em cursos de Licenciatura em Matemática de instituições de ensino superior de Santa Catarina, considerando documentos oficiais, processos de implementação e percepções de coordenadores e residentes apreendidas por meio de entrevistas. Na análise original, sobressaíram contribuições relacionadas à reflexão, à pesquisa, ao conhecimento da realidade escolar, à troca de saberes e experiências e à construção da identidade docente

1 Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora na rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuando na Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia. E-mail: maiara.nitz@gmail.com

2 Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

(Nitz, 2025). Aqui, porém, o olhar se desloca: em vez de perguntar apenas o que os licenciandos aprenderam ao entrar na escola, interessa compreender o que esse encontro produziu também para aqueles que ocupavam a posição de formadores.

A pergunta ganha força porque os coordenadores não aparecem nas entrevistas apenas como gestores de cronogramas ou mediadores de exigências institucionais. Eles estudam documentos, interpretam situações imprevistas, negociam com preceptores, acompanham planejamentos, procuram colegas, enfrentam inseguranças e, em alguns casos, reconhecem que a experiência os fez pensar de outro modo sobre práticas já conhecidas. A escola, por sua vez, não figura somente como campo de aplicação: ela devolve problemas à universidade, tensiona certezas e mobiliza novas buscas.

Não se pretende, com isso, transformar o PRP em algo que ele institucionalmente não foi. O programa não foi concebido como política de formação continuada dos coordenadores ou preceptores, e as cinco entrevistas tampouco autorizam afirmar que todos viveram o mesmo processo de desenvolvimento profissional. O que elas permitem enxergar é mais específico e, talvez por isso, mais fecundo: em determinadas condições, uma política dirigida à formação inicial pode constituir espaços nos quais quem acompanha, orienta e forma também é convocado a aprender.

É para nomear esse movimento que se utiliza, neste texto, a expressão formação compartilhada. Não se trata de uma modalidade oficial do PRP, mas de uma chave analítica para situações em que saberes, problemas e decisões circulam entre residentes, preceptores, coordenadores e outros professores. Nessa perspectiva, formar não significa apenas transmitir um repertório previamente dominado. Significa também colocar conhecimentos em relação, confrontá-los com a realidade da escola e admitir que a experiência pode devolver novas perguntas a todos os envolvidos.

A partir dessa chave, o capítulo interroga: que elementos das experiências narradas por coordenadores do Programa Residência Pedagógica permitem compreender o programa como espaço de formação compartilhada entre professores em formação e professores em exercício? Mais do que oferecer uma resposta classificatória, a análise acompanha três movimentos que atravessam as narrativas: formar-se no encontro com o outro; formar-se quando a prática se torna problema de estudo; e formar-se enquanto se assume a responsabilidade de formar.

Uma lente para reler as experiências

Pensar a formação docente como processo que atravessa a carreira permite deslocar o olhar de ações pontuais para experiências profissionais capazes de produzir aprendizagem. Marcelo (2009) compreende o desenvolvimento profissional docente como processo individual e coletivo, estreitamente relacionado ao local de trabalho e às experiências pelas quais os professores reconstroem conhecimentos, crenças e modos de atuação. Imbernón (2010), por sua vez, questiona modelos de formação continuada centrados na transmissão de conteúdos descontextualizados e enfatiza processos vinculados às situações problemáticas vividas pelos professores, ao trabalho colaborativo e à participação docente na própria formação.

Essa perspectiva ajuda a compreender o corpus sem forçar uma equivalência entre PRP e formação continuada. As aprendizagens narradas pelos coordenadores não decorrem de um curso formal destinado a eles. Emergem das responsabilidades assumidas, das relações estabelecidas e dos problemas que precisam ser interpretados no percurso. É nesse sentido que a noção de desenvolvimento profissional se torna mais produtiva: ela permite reconhecer aprendizagens que acontecem no trabalho e pelo trabalho, sem exigir que tenham sido previamente organizadas como ação formativa.

Nóvoa (2009) reforça esse deslocamento ao defender uma formação construída dentro da profissão, com forte componente práxico, centrada em situações concretas do trabalho escolar, na análise da prática e na participação dos próprios professores. A experiência, nessa perspectiva, não vale por si mesma; torna-se formativa quando pode ser interrogada, narrada, confrontada e transformada em conhecimento. Schön (2000) também contribui para essa leitura ao compreender a reflexão como parte da atuação profissional diante de situações que não se resolvem pela aplicação automática de respostas previamente definidas.

No campo da Educação Matemática, essa discussão encontra ressonância em estudos que valorizam contextos colaborativos. Fiorentini e Crecci (2012) mostram que professores reconhecem como relevantes práticas de desenvolvimento profissional que favorecem a análise coletiva da própria atuação. Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), ao investigarem uma comunidade constituída por professores escolares, professores universitários e futuros professores, identificam uma formação contínua sustentada pela reflexão e pela investigação das práticas educativas. Estevam e Cyrino (2019), por sua vez, destacam a importância das relações de confiança, das reflexões compartilhadas, dos repertórios construídos coletivamente e da mobilidade dos papéis de expertise em contextos de aprendizagem docente.

Os núcleos do PRP aqui analisados não são definidos como comunidades de prática, nem se pretende importar uma categoria pronta para enquadrar as entrevistas. O diálogo com esses estudos funciona como lente: ajuda a perceber situações nas quais o conhecimento deixa de circular em uma única direção e a relação universidade-escola se torna espaço de produção profissional. Tardif (2014) contribui para essa leitura ao situar os saberes docentes na confluência entre formação, experiência e contexto de trabalho; Freire (1996), ao enfatizar a dimensão dialógica do conhecimento, permite compreender a troca não como apagamento das diferenças entre sujeitos, mas como reconhecimento de que ninguém participa de um encontro formativo sem colocar também seus próprios saberes em movimento.

O corpus e o movimento de releitura

O material analisado integra uma pesquisa qualitativa e interpretativista desenvolvida no doutorado em Educação. O campo empírico reuniu quatro instituições de ensino superior de Santa Catarina que implementaram o Programa de Residência Pedagógica em cursos de Licenciatura em Matemática. A investigação contou com entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco coordenadores e questionários respondidos por 23 residentes egressos. Neste texto o foco recai sobre as entrevistas dos coordenadores, identificados pelos pseudônimos Beremiz, Telassim, Ibrahim, Maiá e Salém (Nitz, 2025).[3]

Na pesquisa de origem, as entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas em perspectiva narrativa articulada à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A releitura aqui proposta não produz novos dados; produz uma nova pergunta para o mesmo corpus. Falas antes mobilizadas principalmente para compreender a implementação do programa e seus efeitos na formação inicial foram revisitadas à procura de situações em que a experiência também colocasse em movimento os saberes e as práticas de professores já em exercício.

A primeira leitura foi organizada por seis marcadores — troca de saberes, reflexão sobre a prática, aprendizagem do coordenador, pesquisa e estudo, relação universidade-escola e limites ou contradições. Em seguida, esses marcadores foram aproximados e tensionados entre as cinco narrativas. A triangulação, portanto, ocorre entre vozes: uma fala não é tomada isoladamente como prova, mas lida em relação às demais, observando convergências, diferenças e silêncios. Desse movimento emergiram três eixos que organizam a narrativa analítica do

3 Para preservar o anonimato dos coordenadores, foram utilizados pseudônimos de personagens da literatura da Matemática, extraídos da obra *O Homem que calculava*, de Malba Tahan: Telassim, Beremiz, Ibrahim, Maiá e Salém (Nitz, 2025).

capítulo: (1) formar-se no encontro: saberes que circulam; (2) quando a prática devolve perguntas: escola, reflexão e pesquisa; e (3) quem forma também se forma: aprendizagens de quem acompanha.

Há uma cautela indispensável. As entrevistas foram produzidas para uma investigação cujo problema original incidia sobre a formação inicial e a implementação do PRP; os coordenadores não foram interrogados sistematicamente sobre sua própria formação continuada. Por isso, o texto distingue evidências explícitas de aprendizagem profissional de interpretações construídas a partir dos percursos narrados. Essa opção preserva a força do material sem atribuir aos participantes aquilo que eles não disseram.

Formar-se no encontro: saberes que circulam

A primeira regularidade que atravessa as entrevistas é a presença do coletivo. Embora as formas de organização variassem entre as instituições, os coordenadores descrevem reuniões periódicas com residentes e preceptores, planejamento compartilhado, acompanhamento conjunto das atividades e espaços de diálogo sobre as situações encontradas na escola. A formação, portanto, não aparece restrita à relação entre um orientador universitário e um licenciando, mas distribuída entre diferentes sujeitos e espaços.

Ibrahim é um dos participantes que explicita de maneira mais direta essa dimensão. Ao descrever a implementação do programa, afirma que houve contribuição significativa entre colegas do curso, preceptores e orientadores. Na última edição de que participou, o núcleo articulou Matemática e Pedagogia, produzindo oficinas em dupla direção: professores e participantes da Pedagogia desenvolviam atividades para o grupo, enquanto o grupo vinculado à Matemática também oferecia oficinas. O relato desloca a relação formativa de uma lógica hierárquica para uma lógica de reciprocidade.

> Todos os colegas sempre foram muito solícitos, sempre contribuíram de forma significativa, inclusive entre os colegas do curso e mesmo os professores preceptores e os orientadores, sempre houve uma troca bem significativa. [...] Eles ministrando atividades para a gente e a gente fazendo oficinas para/com eles. (Ibrahim, 2024).

A expressão ‘para a gente’ é relevante porque inclui o coordenador e o grupo de professores como participantes das trocas. Não se trata apenas de organizar oportunidades para que residentes aprendam; o ambiente criado pelo programa permite que diferentes profissionais compartilhem repertórios e observem a utilização das propostas em outros níveis de ensino. A experiência descrita por Ibrahim também materializa a articulação interdisciplinar, ao aproximar professores que ensinam Matemática de profissionais da Pedagogia.

Maiá reforça esse movimento ao sintetizar um dos principais impactos do PRP como uma 'troca de saberes muito maior entre os envolvidos'. Em sua narrativa, a intensidade da troca decorre do contato direto entre professor da universidade, preceptor e residente. A permanência mais prolongada na escola cria um tipo de relação que difere da passagem pontual associada a algumas experiências de estágio.

Uma experiência de troca de saberes muito maior entre os envolvidos. Assim, tendo o professor da universidade e o preceptor contato direto com o residente. (Maiá, 2024).

A fala de Maiá encontra eco na de Beremiz. Em sua experiência, havia encontros quinzenais no coletivo, com presença do preceptor, nos quais se organizava o cronograma, se verificavam ações já desenvolvidas e se definiam períodos de estudo e de produção de materiais. O acompanhamento de projetos realizados na escola também era compartilhado entre coordenação e preceptoria. Na última edição, a proximidade física entre coordenadora e preceptor tornou a conversa ainda mais constante. Assim, o trabalho formativo aparece associado não apenas a momentos formais de reunião, mas a uma interlocução cotidiana entre profissionais.

Salém, por sua vez, amplia a escala da troca ao mencionar diálogos com colegas de outros subprojetos e, em menor medida, com uma professora de outra instituição. Ao assumir a coordenação, procurou essa colega para compreender como a residência era percebida e organizada em outro contexto. Esse movimento é significativo para pensar a formação continuada entre pares: diante de uma nova responsabilidade profissional, a professora busca no diálogo com outra docente elementos para interpretar e conduzir a experiência.

A triangulação das falas indica que a troca de saberes constituiu uma dimensão recorrente nas experiências analisadas, embora assumisse intensidades e formatos distintos. Ela aparece na relação coordenação-preceptoria, na interlocução universidade-escola, na aproximação entre Matemática e Pedagogia e, de forma mais limitada, entre instituições. No corpus ampliado da tese, essa dimensão foi mencionada por sete residentes e três coordenadores (Nitz, 2025), reforçando a leitura de que o PRP criou condições para aprendizagens recíprocas, sem eliminar as diferenças de função e responsabilidade entre os participantes.

Esse resultado aproxima-se de uma concepção dialógica de formação. Em Freire (1996), o conhecimento não se reduz à transmissão de um sujeito que sabe para outro que não sabe; ele se produz na relação e no diálogo. No contexto analisado, isso não significa apagar diferenças de experiência e responsabilidade entre residentes, preceptores e coordenadores, mas reconhecer que a situação formativa permite que saberes acadêmicos, saberes da experiência, conhecimentos da escola e conhecimentos sobre o ensino de Matemática sejam colocados em circulação.

Quando a prática devolve perguntas: escola, reflexão e pesquisa

O segundo eixo mostra que a força formativa do PRP não decorre apenas da presença prolongada na escola. Nas entrevistas, a imersão ganha sentido quando as situações vivenciadas são transformadas em objeto de reflexão, estudo e discussão coletiva. Telassim oferece a formulação mais nítida desse movimento ao descrever uma dinâmica de idas e vindas entre escola e universidade: os residentes identificavam demandas no cotidiano escolar, levavam-nas para as reuniões, discutiam-nas teoricamente e buscavam alternativas para retornar à prática.

A coordenadora diferencia esse processo de uma concepção aplicacionista na qual primeiro se aprende uma teoria para depois simplesmente executá-la na escola. Em sua leitura, a residência permitia que um problema da prática provocasse a necessidade de estudo.

> Por vezes o estágio, o aluno sai da teoria e vai tentar aplicá-la na prática, enquanto esse caminhar da RP fazia o aluno ter um problema na prática e então buscar alternativas e soluções com a teoria. Inclusive, na vivência da escola é que apareciam situações que demandavam discutir por meio da teoria. (Telassim, 2024).

Essa fala evidencia um movimento próximo ao que Schön (2000) denomina reflexão sobre a ação: a prática não é tomada como execução automática, mas como fonte de problemas que exigem interpretação. Também dialoga com Nóvoa (1992), para quem a formação docente se fortalece quando a experiência é transformada em conhecimento por meio de processos reflexivos e coletivos.

Na entrevista de Telassim, a pesquisa assume ainda uma dimensão institucional. Ao comentar os impactos do programa, ela afirma que a dinâmica de levar problemas da escola para a universidade e retornar com uma discussão fundamentada fez com que a própria escola percebesse a importância da pesquisa e da continuidade dos estudos. Segundo a coordenadora, professores que atuaram como preceptores passaram a buscar processos seletivos de mestrado e participação em grupos de pesquisa.

> Essa questão deles possuírem um problema na escola, vir para a instituição estudar esse problema e voltar com uma solução científica, fez com que a escola também percebesse a importância da pesquisa. [...] Muitos dos professores que foram preceptores hoje voltaram para as instituições, prestando seleção do mestrado, querem dar continuidade nos estudos, querem participar dos grupos de pesquisa. Assim sendo positivo para os dois lados. (Telassim, 2024).

Esse é um dos indícios mais fortes de que os efeitos formativos do PRP não se limitaram aos licenciandos. O dado não permite concluir que todos

os preceptores passaram por processos equivalentes de formação continuada, mas revela uma repercussão concreta sobre professores em exercício: aproximação com a universidade, interesse por pós-graduação e inserção em grupos de pesquisa. A própria expressão 'positivo para os dois lados' indica que, na percepção da coordenadora, universidade e escola foram mutuamente afetadas pela experiência.

Salém formula o mesmo movimento por meio da ideia de práxis. Para ela, a maior intensidade da inserção na escola e do diálogo com o preceptor permitia um ciclo contínuo de prática e reflexão, "A RP foi uma oportunidade de realmente se efetivar uma práxis, uma constante prática, reflexão, prática [...], com um vies crítico e reflexivo". (Salém, 2024).

Na organização descrita por Salém, os encontros semanais iniciavam com estudos dos documentos do programa e orientações para a observação. À medida que os módulos avançavam, os residentes passavam mais tempo na escola, produziam relatos, diários de bordo e planejamentos e recebiam devolutivas da coordenação e do preceptor. As experiências geraram trabalhos apresentados em feiras e eventos. A escola, portanto, não funcionava apenas como local de aplicação, mas como espaço de produção de questões, registros e conhecimentos.

Ibrahim apresenta estrutura semelhante. O primeiro módulo incluía estudo de documentos educacionais, PPP, BNCC e artigos; no segundo, os planos de aula eram apresentados aos colegas e discutidos coletivamente, recebendo críticas e sugestões; no terceiro, ganhavam centralidade os relatos de experiência, a participação em eventos e a sistematização das atividades. A sequência estudo-prática-socialização cria condições para que a experiência não permaneça apenas no plano individual, tornando-se objeto de elaboração e comunicação pública.

Maiá também relata encontros teóricos, observação, coparticipação, planejamento em diálogo com o preceptor e participação em eventos. Em sua entrevista, chama atenção o modo como o acompanhamento prolongado da escola permitia compreender dimensões difíceis de captar em intervenções pontuais: tempo de aula, viabilidade das habilidades previstas nos documentos, complexidades da rotina e diferentes necessidades das turmas. Assim, o conhecimento profissional produzido no PRP aparece situado e dependente da leitura de contextos concretos.

A triangulação entre Telassim, Salém, Ibrahim e Maiá mostra que a pesquisa e a reflexão não aparecem como atividades isoladas adicionadas ao programa. Elas se vinculam ao próprio modo de organizar a experiência: observar, problematizar, estudar, planejar, intervir, registrar e socializar. No

quadro de categorias da tese, quatro dos cinco coordenadores mencionaram aspectos associados ao princípio da pesquisa, o que reforça a relevância desse eixo no conjunto empírico (Nitz, 2025).

Quem forma também se forma: aprendizagens de quem acompanha

O terceiro eixo exige maior cautela analítica. Nem todos os coordenadores verbalizam de maneira explícita que sua participação no PRP modificou sua prática. Por isso, não se pretende generalizar a ideia de que coordenar o programa produz necessariamente formação continuada. Ainda assim, algumas entrevistas oferecem evidências diretas de aprendizagem ou reelaboração dos próprios formadores, enquanto outras mostram processos coletivos nos quais os coordenadores também estão implicados.

Maiá apresenta a evidência mais explícita. Professora de estágio, ela compara a organização tradicional do componente curricular com possibilidades experimentadas na residência. Ao perceber que, no PRP, os residentes transitavam por diferentes turmas e etapas, a experiência provocou perguntas sobre a própria estrutura do estágio.

"Algumas coisas a RP romperam com as questões pragmáticas do estágio. Aí já fez com que eu pensasse em questões diferentes, como por exemplo: por que não deixar ele escolher por onde quer começar?" (Maiá, 2024). A importância desse fragmento está no sujeito da ação: 'fez com que eu pensasse'. A coordenadora não descreve apenas o que os residentes aprenderam; reconhece que a experiência do programa produziu uma questão nova para sua atuação como professora de estágio. Trata-se de uma reelaboração profissional que nasce da comparação entre formas distintas de organizar a inserção na escola. A residência, nesse caso, atua como dispositivo que desnaturaliza práticas já estabilizadas na formação inicial.

Beremiz oferece outro tipo de evidência. Ela iniciou a coordenação apoiada em sua experiência anterior com estágio e relata sentir-se, em princípio, mais preparada do que colegas de áreas específicas da Matemática. Entretanto, ao lidar com a amplitude das diretrizes do primeiro edital, reconhece dificuldade e insegurança para transformar orientações gerais em ações concretas. "O primeiro edital eu tive um pouco de dificuldade em compreender isso e insegurança de fazer o que eu estava fazendo, por não entender se o que eu estava fazendo de fato era isso". (Beremiz, 2024).

A narrativa posterior mostra que, na última edição, o acompanhamento era percebido como 'muito mais tranquilo', especialmente pela proximidade com o preceptor e pela possibilidade de observar os residentes com maior frequência. Entre uma situação e outra, a entrevista permite identificar um percurso de

familiarização com a coordenação, construção de critérios e consolidação de formas de acompanhamento. Não se trata de atribuir à fala uma transformação que a participante não nomeia, mas de reconhecer uma aprendizagem profissional associada à experiência acumulada no próprio programa.

Ibrahim também descreve uma passagem da incerteza à compreensão. Segundo ele, no início 'tudo parece obscuro'; as dúvidas eram discutidas coletivamente porque o projeto havia sido escrito em equipe e, com o tempo, 'a gente passa a entender e compreender'. Mais uma vez, a aprendizagem aparece no plural. O professor não se apresenta como alguém que domina previamente todos os procedimentos e apenas os transmite aos residentes. A condução do programa exige interpretação, negociação e construção coletiva de respostas.

Salém apresenta uma aprendizagem de natureza distinta. Ao assumir uma coordenação que inicialmente não pretendia ocupar, retoma contato com uma colega de outra instituição para saber como ela percebia e organizava a residência. Esse dado mostra a busca de apoio profissional entre pares diante de uma nova responsabilidade. Ao mesmo tempo, Salém concebe o programa como intensificador de diálogos e reflexões e relata que todos os professores de seu curso estudaram a proposta e participaram de discussões para a escrita do projeto, atividades e cronogramas. Assim, o programa também mobilizou estudo entre professores já formados.

Telassim, por sua vez, evidencia a aprendizagem dos professores da Educação Básica de forma mais direta do que a própria. Sua narrativa sobre preceptores que posteriormente buscaram mestrado e grupos de pesquisa amplia a análise: quem forma também pode se formar não apenas porque revisa procedimentos pedagógicos, mas porque o contato com a universidade reabre percursos de estudo e investigação. Nesse sentido, o PRP cria condições para uma formação que emerge do trabalho conjunto, mesmo não sendo formalmente estruturado como política de formação continuada.

A convergência dessas narrativas permite propor uma interpretação: a formação compartilhada emerge quando as posições de formador e formando, embora institucionalmente distintas, deixam de equivaler a posições fixas de quem sabe e de quem apenas recebe. O conhecimento necessário para conduzir o programa é produzido na relação entre sujeitos, documentos, escola e situações concretas. Coordenadores recorrem a preceptores para interpretar o cotidiano escolar; preceptores dialogam com a universidade e, em alguns casos, retomam estudos; coordenadores questionam práticas de estágio; docentes de áreas diferentes trocam oficinas; e problemas da escola são convertidos em temas de estudo. A reciprocidade, portanto, não apaga assimetrias, mas amplia os lugares possíveis de aprendizagem.

O que o encontro não resolve: tensões e limites

A análise também revela limites que impedem transformar automaticamente essas experiências em uma política consolidada de formação continuada. A principal tensão diz respeito à fragilidade das trocas para além dos núcleos locais. Telassim afirma que, apesar da existência de diferentes instituições e campi, houve pouca interlocução mais ampla durante a maior parte do programa. Na sua avaliação, faltaram encontros periódicos entre residentes e coordenadores de diferentes instituições para compartilhar o que estava funcionando, o que não estava e o que poderia ser modificado.

Salém apresenta diagnóstico semelhante ao indicar como desafio a necessidade de 'uma troca maior entre as experiências desenvolvidas', dificultada pelo acúmulo de atividades. A convergência das duas entrevistas sugere que o PRP criou espaços locais potentes de colaboração, mas não constituiu de forma sistemática uma rede interinstitucional de aprendizagem profissional. Essa diferença é fundamental: existência de trocas não significa, por si só, institucionalização de uma política de formação compartilhada.

Outro limite está nas condições concretas de participação. Beremiz destaca a dificuldade dos residentes trabalhadores para conciliar emprego e atividades do programa, observando que a bolsa, embora importante, não substituía o salário. Maiá aponta entraves burocráticos e dificuldades relacionadas ao número mínimo de participantes, especialmente diante da redução das matrículas nas licenciaturas. Telassim relata resistências internas para reconhecer a Residência Pedagógica como parte articulada do currículo e do estágio. Essas tensões mostram que a potência formativa depende de condições institucionais e materiais que não podem ser desconsideradas.

Também é necessário reconhecer que as entrevistas foram produzidas para uma pesquisa cujo foco central era a formação inicial e a implementação do PRP. Os coordenadores não foram interrogados diretamente, de maneira sistemática, sobre sua própria formação continuada. Por isso, o presente capítulo trabalha com indícios e processos emergentes das narrativas, e não com uma avaliação de efeitos previamente definida. Essa limitação, em vez de fragilizar o estudo, orienta uma postura analítica mais prudente: afirmar aquilo que os dados sustentam e distinguir formação compartilhada de formação continuada formalmente planejada.

Nesse sentido, os dados sugerem que o PRP produziu condições para aprendizagens profissionais de professores em exercício, mas tais aprendizagens dependeram das formas locais de organização, da densidade das relações com a escola e das oportunidades de reflexão, pesquisa e socialização. Quando

esses elementos se articularam, o programa extrapolou a função de inserir licenciandos na escola e tornou-se também espaço de encontro profissional. Quando a articulação ficou restrita ou sobrecarregada por burocracias, parte desse potencial foi reduzida.

Para além da primeira camada da formação

Voltar às entrevistas dos coordenadores depois de concluída a análise da tese permitiu ver algo que o primeiro movimento interpretativo não precisava colocar no centro. O Programa Residência Pedagógica foi pensado para aproximar licenciandos da escola e fortalecer sua formação inicial; nas experiências examinadas, entretanto, essa aproximação criou relações que não permaneceram confinadas aos futuros professores. Ao organizar encontros, negociar decisões, acompanhar práticas, estudar problemas e dialogar com a escola, os próprios formadores também foram colocados em situação de aprendizagem.

As narrativas não contam uma história homogênea. Em Ibrahim, a formação aparece na troca entre colegas, preceptores e áreas distintas e na passagem coletiva da incerteza à compreensão. Em Maiá, torna-se quase palpável quando a experiência do PRP a faz interrogar a organização do estágio que já conhecia. Em Beremiz, revela-se no percurso entre a insegurança da primeira edição e a maior segurança no acompanhamento posterior. Salém mostra a busca de outros pares para compreender uma responsabilidade nova e descreve a residência como movimento de prática-reflexão-prática. Telassim evidencia com especial força a potência do trajeto que leva problemas da escola à universidade e devolve à escola uma ação estudada, chegando a reconhecer repercussões desse movimento nos percursos de preceptores que buscaram mestrado e grupos de pesquisa.

Lidas em conjunto, essas experiências permitem sustentar que a formação compartilhada não depende de tornar iguais as posições de residentes, preceptores e coordenadores. Cada um ocupa responsabilidades distintas. O que muda é a direção do saber: ele deixa de ser concebido apenas como algo que sai da universidade em direção à escola ou do professor experiente em direção ao iniciante. A escola produz questões; o preceptor interpreta condições concretas; o residente introduz perguntas e experiências; o coordenador também precisa rever decisões, estudar e aprender. É nessa reciprocidade, e não numa suposta simetria entre funções, que reside a força formativa do encontro.

Essa é a contribuição específica deste capítulo para os estudos sobre o PRP: evidenciar uma segunda camada formativa do programa. A primeira, mais visível e coerente com sua finalidade institucional, diz respeito aos licenciandos. A segunda emerge da arquitetura relacional criada quando universidade e escola

precisam trabalhar juntas. Ela não transforma o PRP em política de formação continuada, mas mostra que políticas de formação inicial podem produzir efeitos formativos laterais e recíprocos entre professores em exercício — desde que existam tempo, diálogo, reconhecimento dos saberes da escola, estudo e possibilidade real de reelaborar práticas.

Os limites encontrados ajudam a qualificar essa conclusão. As trocas foram mais fortes dentro dos núcleos locais do que entre instituições; o acúmulo de tarefas, as dificuldades materiais e as resistências curriculares reduziram possibilidades de colaboração mais ampla. Por isso, formação compartilhada não é sinônimo de rede institucionalizada. Ela aparece, no corpus, como potência construída nas relações e dependente das condições concretas em que o programa se realiza.

Talvez seja justamente aí que a pergunta do título encontre sua resposta mais cuidadosa. Quem forma também pode se formar — não porque ocupar o lugar de formador garanta aprendizagem, mas porque certos arranjos profissionais tornam possível que a experiência do outro, os problemas da escola e as exigências da prática desestabilizem aquilo que parecia sabido. Quando isso acontece, a formação deixa de ter uma única direção. E universidade e escola deixam de ser apenas lugares entre os quais os licenciandos circulam para se tornarem, juntas, lugares em que professores também continuam aprendendo a ser professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

ESTEVAM, Everton José Goldoni; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Condicionantes de aprendizagens de professores que ensinam matemática em contextos de comunidades de prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 227-253, maio 2019. DOI: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p227. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2019v12n1p227. Acesso em: 1 set. 2026.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores. **DiversaPrática**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2012. DOI: https://doi.org/10.14393/DP-v1n1-2012-19781. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/19781. Acesso em: 1 set. 2026.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130. Acesso em: 1 set. 2026.

NITZ, Maiara Elis Lunkes. **Programa de residência pedagógica nas instituições superiores de Santa Catarina**: contribuições e desafios para a licenciatura em Matemática. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2025.

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

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

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

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

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644428842. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28842. Acesso em: 1 set. 2026.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: INTERSECÇÕES, INTERLOCUÇÕES E POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO

Paulo Roberto Dalla Valle[1]

INTRODUÇÃO

A formação continuada e a prática pedagógica de professores apresentam interseções e interlocuções, sobretudo porque ambas se constituem em processos históricos, sociais, culturais, políticos e epistemológicos que se produzem e se transformam no interior da profissão docente. Mais do que categorias independentes, formação continuada e prática pedagógica estabelecem entre si relações de reciprocidade: a formação continuada pode ampliar os modos como os professores compreendem, interpretam e desenvolvem sua prática, ao mesmo tempo em que a própria prática pedagógica produz demandas, saberes, inquietações e necessidades que interpelam continuamente os processos formativos. Trata-se, portanto, de uma relação dinâmica, não linear e permanentemente reconstruída.

Essa compreensão exige deslocar-se de concepções que reduzem a formação continuada à atualização de conteúdos, à participação em cursos ou ao treinamento e à qualificação para o desenvolvimento de determinadas competências. Do mesmo modo, requer superar uma visão restrita da prática pedagógica como o fazer docente, a execução de procedimentos didáticos ou o conjunto de ações realizadas pelo professor no espaço da sala de aula. Formação continuada e prática pedagógica são fenômenos mais amplos, complexos e multirreferenciais, constituídos por disputas de sentidos e significados e vinculados às diferentes dimensões da constituição da identidade, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional docente.

1 Doutor em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina com Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa (ULisboa) sob orientação do Prof. Doutor António Nóvoa e também na Universidade do Minho (UMinho) sob orientação do Prof. Dr. António Camilo Teles Nascimento Cunha. Servidor Público na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Nesse contexto, pensar sobre a formação continuada e a prática pedagógica de professores implica adentrar um campo marcado por complexidades e disputas epistemológicas, políticas e conceituais. Embora frequentemente apresentadas como dimensões distintas do trabalho docente, elas estabelecem relações de profunda interdependência, constituindo-se e reconstituindo-se mutuamente no movimento cotidiano da profissão.

Essa perspectiva desloca a discussão de uma racionalidade predominantemente técnica para uma compreensão da formação continuada e da prática pedagógica como dimensões constitutivas da profissionalidade docente. Em outras palavras, não se trata apenas de perguntar o que os professores aprendem em processos de formação, mas de problematizar o que fazem com aquilo que aprendem, em que condições o fazem, quais conhecimentos reconhecem como significativos, quais saberes mobilizam e de que maneira a experiência profissional também produz conhecimentos e necessidades formativas.

Esse processo é relevante diante de um cenário educacional no qual a formação continuada, muitas vezes, assume caráter prescritivo e instrumental. Em diferentes contextos, prevalece uma racionalidade segundo a qual os professores precisam ser permanentemente "atualizados" e "qualificados" para responder às mudanças curriculares, às novas tecnologias, às políticas educacionais e às demandas institucionais. O risco dessa perspectiva está em transformar o professor em destinatário de soluções elaboradas externamente, como se os problemas da prática pudessem ser resolvidos pela simples aquisição de novos conteúdos ou técnicas. Essa lógica também pode contribuir para uma visão deturpada de que os professores não estão atualizados diante das demandas emergentes ou, ainda, de que são desqualificados para o trabalho pedagógico.

A questão que se coloca, portanto, é de natureza mais profunda: que concepção de professor sustenta determinado projeto de formação continuada? Se o professor é compreendido como executor de políticas e metodologias, a formação tenderá a assumir caráter transmissivo. Se, ao contrário, é reconhecido como sujeito intelectual, profissional e mediador da apropriação de conhecimentos, a formação passa a constituir-se como espaço de diálogo, investigação, reflexão, experimentação e produção coletiva de sentidos.

É nessa segunda perspectiva que este capítulo se posiciona. Parte-se da compreensão de que formação continuada e prática pedagógica constituem dimensões indissociáveis da profissionalidade docente e de que sua relação precisa ser analisada para além de uma lógica de causa e efeito. A formação continuada pode favorecer e alargar as possibilidades de ressignificação da

prática pedagógica, mas não a determina automaticamente; a prática, por sua vez, pode ressignificar conhecimentos provenientes da formação, recusá-los, transformá-los ou incorporá-los conforme as condições objetivas e subjetivas em que o trabalho docente se realiza.

Neste contexto, este capítulo é derivado de um processo de construção teórica conceitual com uma abordagem reflexiva e crítica, emergente do referencial teórico que embasou a construção da minha tese de doutorado[2] e das aproximações com o campo conceitual que dialogam com as investidas realizadas no sentido de pensar a formação continuada e a prática pedagógica de professores como uma possibilidade para ressignificar as intervenções e a constituição profissional dos professores.

Formação continuada: para além da atualização e da capacitação

A formação continuada de professores constitui uma dimensão central da profissionalidade docente, compreendida como processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de saberes, práticas e identidades profissionais ao longo da trajetória docente. Essa concepção se distancia de perspectivas restritas à atualização técnica, à capacitação pontual ou à transmissão de conteúdos e aproxima a formação das dimensões histórica, política, social e epistemológica da profissão (Valle, 2025; Nóvoa, 2023, 2009; Marin, 1995; Imbernón, 2010, 2011).

Essa compreensão possui implicações importantes. Se a formação continuada é permanente, ela não pode ser pensada como um acontecimento isolado. Se é constitutiva da profissionalidade, não pode ser reduzida a uma ação externa ao trabalho. E, se envolve construção e reconstrução de saberes, não pode pressupor que o professor seja um sujeito vazio, a ser preenchido por conhecimentos produzidos por outros.

O próprio conceito de "formação" exige, nesse sentido, uma reflexão crítica. Formar não significa simplesmente fornecer uma forma previamente definida ao professor. Uma formação concebida dessa maneira corre o risco de produzir homogeneização, padronização e controle das práticas. A formação docente, ao contrário, precisa criar condições para que o professor interprete sua realidade profissional, reconheça seus problemas, confronte seus saberes com outros conhecimentos e construa possibilidades de intervenção (Marin, 1995; Alvarado-Prada, 1997; Gatti, 2008; Nóvoa, 2002, 2009, 2019).

2 A formação continuada e a prática pedagógica dos professores de educação física do estado de Santa Catarina – Doutorado em Educação – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2025.

Nóvoa (1991, p. 30) destaca que "[...] a formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores". O autor enfatiza a necessidade de uma formação que valorize os saberes experienciais e reconheça os professores como protagonistas dos processos formativos. Essa proposição representa uma ruptura significativa com modelos formativos centrados na transmissão vertical de conhecimentos, pois coloca a experiência docente no interior do processo de formação.

Não se trata, contudo, de transformar a experiência em critério absoluto de verdade. A experiência é indispensável, mas também precisa ser problematizada. Professores podem reproduzir práticas historicamente consolidadas, inclusive práticas excludentes, sem necessariamente questioná-las. Por isso, a formação continuada precisa estabelecer uma relação dialógica entre experiência e conhecimento sistematizado, entre aquilo que o professor sabe e aquilo que ainda precisa compreender, entre aquilo que realiza e aquilo que poderia realizar em outras condições.

Conforme defende Nóvoa (2002, p. 38), "[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para redefinição da profissão [...]". Isso implica considerar que o professor se constitui à medida que busca construir a sua própria identidade profissional, seja pela sua prática, seja pela sua constante formação. Assim, como destaca Nóvoa (2002),

> Os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a identidade profissional a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e valores. A formação contínua pode desempenhar papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade (Nóvoa, 2002, p. 51).

É justamente nesse ponto que se torna necessário superar a falsa oposição entre teoria e prática. A teoria sem interlocução com a realidade pode tornar-se abstrata; a prática sem reflexão pode cristalizar procedimentos e reproduzir modelos. A formação continuada precisa, portanto, criar condições para que teoria e prática se interroguem mutuamente.

Nessa direção, a formação continuada pode ser concebida como um conjunto de ações e estratégias destinadas a revisar, ampliar, refletir e potencializar conhecimentos e saberes profissionais, integrando-se ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade docente. Imbernón (2010), ao compreendê-la como intervenção capaz de provocar mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores, amplia essa concepção e atribui à formação uma dimensão potencialmente transformadora.

> [...] está conjuntura, apresenta-se como uma ação nevrálgica para potencializar entre outras questões o empoderamento teórico e crítico diante das investidas contrárias a educação, bem como, constitui-se em processo que subsidia elementos para o desenvolvimento profissional e para ressignificar as práticas pedagógicas, contemplando ainda outras dimensões que fazem parte do cotidiano escolar e do processo de ensino e aprendizagem (Valle *et al.*, 2023, p. 84).

Entretanto, é preciso problematizar a própria ideia de "mudança". Nem toda mudança é necessariamente transformação ou ainda em sentido amplo a ressignificação. Um professor pode modificar uma estratégia didática sem modificar sua concepção de ensino. Pode utilizar uma nova tecnologia mantendo uma pedagogia tradicional. Pode incorporar um novo recurso sem alterar sua compreensão sobre os estudantes, sobre o currículo ou sobre o conhecimento. Assim, a mudança observável não necessariamente representa ressignificação. Sobre isso Gatti e Barreto (2009) chamam a atenção destacando que:

> Mais recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (Gatti; Barreto, 2009, p. 202).

Corroborando com o exposto, Nóvoa (2019), ao pensar nas metamorfoses da formação dos professores, destaca que "[...] a configuração deste novo ambiente formativo implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica [...]", o que pode ser potencializado ao "[...] constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente" (Nóvoa, 2019, p. 14).

Nesse sentido, Alvarado-Prada (1997) afirma que é preciso

> Considerar as experiências dos docentes, em sua "qualificação" implica identificar quem são eles, quais seus conhecimentos construídos na sua prática, quais suas maiores possibilidades e interesses profissionais. Esses são elementos de fato fundamentais na tentativa de transformar os processos educativos, a partir de concepções teórico-metodológicas claras e de realidades do cotidiano escolar docente (Alvarado-Prada, 1997, p. 93).

Notadamente, a formação continuada assume maior densidade quando possibilita ao professor compreender por que mudar, o que mudar, para que mudar e em quais condições essa mudança pode produzir efeitos pedagogicamente significativos**.** O desafio, portanto, não consiste em produzir professores permanentemente adaptáveis às demandas externas, mas profissionais capazes de interpretar criticamente essas demandas e tomar decisões fundamentadas.

A prática pedagógica como construção histórica, social e intencional

A prática pedagógica também exige uma ruptura com interpretações simplificadoras. Frequentemente associada ao cotidiano do professor, ela é muito mais ampla do que a execução de atividades didáticas. Constitui-se como construção política, social e cultural, sustentada por conhecimentos pedagógicos, curriculares e saberes docentes.

A ausência de uma definição única de prática pedagógica revela justamente sua complexidade. Almeida *et al.*, (2021) destacam seu caráter polissêmico, indicando a inexistência de uma concepção clássica predominante. Essa polissemia, longe de representar uma fragilidade teórica, pode ser compreendida como expressão da própria complexidade do fenômeno.

A prática pedagógica não acontece em um vazio social. Ela é condicionada pelas políticas educacionais, pelos currículos, pela organização escolar, pelas condições materiais, pelo tempo disponível para planejamento, pelas relações estabelecidas na escola e pelas concepções que professores e estudantes possuem sobre educação e conhecimento.

Franco (2015) contribui decisivamente para essa discussão ao afirmar que uma ação educativa se constitui como prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades. Esse elemento é fundamental porque permite diferenciar o simples fazer da ação pedagogicamente orientada.

Uma atividade realizada em sala de aula não se torna prática pedagógica simplesmente porque foi planejada por um professor. É necessário considerar as finalidades que a orientam, os conhecimentos que mobiliza, as relações que estabelece, os sujeitos que envolve e as possibilidades formativas que produz.

Essa perspectiva também permite compreender que a prática pedagógica é histórica. Gimeno Sacristán (1999) a associa à cristalização coletiva da experiência histórica das ações, indicando que aquilo que os professores fazem é atravessado por tradições, valores, culturas e experiências acumuladas.

Consequentemente, transformar práticas pedagógicas não é simplesmente apresentar novas metodologias. Há práticas que permanecem porque foram incorporadas à cultura profissional e institucional. Há maneiras de ensinar que sobrevivem não necessariamente por serem consideradas as melhores, mas porque foram naturalizadas. Nesse contexto, compreendesse ser necessário

promover a reflexão sobre as ações dos professores, buscando ampliar as possibilidades de eles compreenderem os motivos, intencionalidades de suas intervenções pedagógicas.

Sobre isso, Franco (2020) reforça que

> Quando falamos em prática pedagógica, estamos nos referindo a algo a mais que a prática didática: as circunstâncias da formação; os espaços-tempos escolares; as opções da organização do trabalho docente; as parcerias e expectativas do docente. Isto é, na prática docente, estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas as perspectivas e expectativa profissionais; os processos de formação; os impactos sociais e culturais do espaço ensinante, dentre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2020, p. 20).

Por isso, qualquer proposta de formação que pretenda produzir mudanças precisa compreender as razões pelas quais determinadas práticas existem. Caso contrário, corre-se o risco de responsabilizar individualmente o professor por práticas que são também produzidas por condições institucionais, políticas e culturais.

As múltiplas dimensões da prática pedagógica

A concepção de prática pedagógica proposta por Franco (2015) amplia consideravelmente o horizonte da discussão ao incorporar as circunstâncias da formação, os espaços e tempos escolares, a organização do trabalho docente, as parcerias, as expectativas profissionais e os impactos sociais e culturais do espaço educativo.

Essa compreensão é particularmente importante porque impede que se atribua ao professor uma responsabilidade isolada pela qualidade da prática. O professor possui responsabilidade ética e profissional por suas escolhas, mas essas escolhas são realizadas dentro de determinadas condições.

Diniz-Pereira (2022), reforça esse entendimento ao conceber as práticas pedagógicas como ações intencionais, condicionadas e não determinadas por dimensões objetivas e subjetivas do trabalho docente. Entre as dimensões objetivas estão infraestrutura, número de estudantes, carga horária, tempo para planejamento e estudo, apoio administrativo e pedagógico e autonomia curricular. Entre as subjetivas encontram-se visões de mundo e concepções sobre educação, ensino e trabalho escolar.

Essa distinção entre condicionar e determinar é teoricamente fecunda. Reconhecer condicionantes não significa negar a agência docente. Ao contrário, significa compreender que a autonomia profissional se constrói dentro de condições concretas, e não fora delas.

Assim, programas de formação continuada que pretendem transformar a prática precisam considerar também para as condições em que essa prática se

realiza. Não parece coerente exigir inovação, colaboração, planejamento coletivo e experimentação pedagógica sem discutir o tempo destinado ao planejamento, as condições de infraestrutura, a organização do trabalho e o reconhecimento institucional do professor.

A prática pedagógica é, nesse sentido, simultaneamente individual e coletiva. É individual porque envolve decisões e posicionamentos do professor; é coletiva porque ocorre em uma instituição, dialoga com uma cultura escolar e participa de processos sociais mais amplos.

Cunha (2012) contribui para essa compreensão ao relacionar a prática às dimensões do "ser", do "sentir", do "saber" e do "fazer". Ensinar envolve conhecimento, mas também valores, emoções, expectativas, relações, escolhas metodológicas, planejamento, avaliação e sentidos atribuídos ao próprio trabalho.

Nesse horizonte, a prática pedagógica pode ser entendida também como produção de saber. Charlot (2000) chama atenção para a existência de saber nas práticas, o que permite compreender o professor como sujeito que aprende enquanto ensina e que produz conhecimentos a partir das situações concretas da profissão.

Adicionalmente vale, reforçar a compreensão de Souza (2016)

> Prática pedagógica é uma ação contextualizada e com intencionalidade previamente definida ou a ser definida na perspectiva do trabalho coletivo. Prática pedagógica sob a face das práxis exige a indissociabilidade teoria e prática e a perspectiva revolucionária na formação humana [...]é uma dimensão da prática social e, portanto, não está isolada dos condicionantes conjunturais e estruturais, que necessitam de contextualização histórica (Souza, 2016, p. 81)

Neste sentido, vale ressaltar que as ações desenvolvidas no contexto escolar constituem construções que se entrelaçam às diferentes dimensões que conformam o trabalho docente, contribuindo para atribuir sentidos e identidade à prática pedagógica e sendo, ao mesmo tempo, atravessadas pelas constituições, experiências e vivências construídas pelos professores ao longo de seus processos formativos e profissionais. Contudo, não é a ação em si que lhe confere caráter pedagógico. É a maneira como o professor atribui intencionalidade educativa às suas ações, articulando conhecimentos, sujeitos, contextos e finalidades, por meio da mediação das relações humanas, que constitui a especificidade da prática pedagógica.

Assim, a prática pedagógica não se reduz à execução de procedimentos, técnicas ou prescrições, tampouco à submissão dos sujeitos a determinadas formas de fazer; ela se configura como uma ação intencional, relacional e contextualizada, na qual o professor interpreta a realidade, toma decisões, mobiliza saberes e produz mediações que possibilitam o movimento dos processos de ensinar e aprender. É justamente nessa articulação entre intencionalidade,

mediação, sujeitos, contexto e conhecimento que a prática adquire sua dimensão pedagógica e se constitui como espaço de produção, reflexão e transformação da própria ação docente.

Formação continuada e prática pedagógica: uma relação de reciprocidade

A interlocução entre formação continuada e prática pedagógica constitui o núcleo argumentativo deste capítulo. Ambas podem ser compreendidas como dimensões indissociáveis da profissionalidade docente, porque se articulam em processos permanentes de construção, reconstrução e ressignificação de saberes, práticas e identidades.

Nessa perspectiva, a formação não é simplesmente uma etapa anterior à prática. Tampouco a prática é apenas o lugar onde conhecimentos previamente adquiridos são aplicados. Há uma relação dialética: a formação interfere na maneira como o professor interpreta e organiza sua prática, mas a própria prática coloca problemas, produz conhecimentos e gera novas necessidades formativas. Essa relação está intrinsecamente associada ao desenvolvimento profissional e à profissionalidade docente, como defende Nóvoa (1991, 2002, 2023).

Essa compreensão permite questionar uma representação bastante presente nas políticas de formação: a ideia de que existe um déficit de conhecimento que precisa ser corrigido por meio de cursos. Nessa lógica, os problemas da prática seriam explicados principalmente pela insuficiência formativa do professor.

O problema dessa interpretação é que ela individualiza questões que podem ser institucionais, curriculares, políticas ou sociais. Além disso, desconsidera os conhecimentos já produzidos pelos professores ao longo de suas trajetórias. Não se pretende, com isso, negar a necessidade de novos conhecimentos. Pelo contrário: a formação continuada é fundamental justamente porque a profissão docente exige permanente aprendizagem. O que se questiona é uma concepção de aprendizagem baseada exclusivamente na transmissão.

O professor não recebe passivamente um conhecimento para posteriormente aplicá-lo. Ele o interpreta à luz de suas experiências e das condições de trabalho. Tardif (2002) observa que, no processo de aprendizagem profissional, os professores retraduzem sua formação, eliminando aquilo que parece abstrato ou distante da realidade e conservando aquilo que pode lhes servir profissionalmente.

Essa proposição possui forte implicação para pensar a formação continuada. Quando uma formação não dialoga com a realidade profissional, não é suficiente afirmar que os professores resistiram ao processo. É necessário perguntar se o conhecimento apresentado estabeleceu alguma interlocução com os problemas efetivamente vivenciados.

Isso amplia os horizontes de olhar e considerar as necessidades de formação dos professores como uma possibilidade de potencializar esses processos, maximizando as possíveis contribuições que podem levar à ressignificação da prática docente (Rodrigues; Esteves, 1993).

A chamada resistência docente precisa, portanto, ser analisada criticamente. Em determinadas situações, aquilo que é interpretado como resistência pode constituir uma forma de avaliação profissional: o professor identifica que determinada proposta não responde ao problema que enfrenta, que determinada metodologia não se ajusta ao seu contexto ou que determinado conteúdo possui pouca relação com sua realidade.

Isso não significa romantizar toda rejeição à formação. Professores também podem resistir a processos que exigiriam deslocamentos conceituais e revisão de práticas consolidadas. A questão é justamente compreender a resistência como fenômeno complexo, e não como explicação automática para o insucesso formativo.

Para mitigar isso, Valle e Ferreira (2025) ressaltam que

> Tais processos devem ampliar e potencializar os caminhos pelos quais os professores, ao longo de sua carreira profissional, vão apropriar-se de novas aprendizagens e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios emergentes da docência, como também das mudanças provocadas pelas reorganizações curriculares e pelas políticas educacionais (Valle, Ferreira, 2025, p.16).

Ao ampliar e potencializar os processos de formação continuada articulados a prática pedagógica maximizam-se ações que podem favorecer a transposição das intervenções pedagógicas, bem como, instigar os professores e redimensionar as suas ações, revisitando-as buscando ressignificá-las. Sobre isso Valle e Ferreira (2025) destacam que

> Para que isso ocorra, a formação continuada de professores precisa desenvolver-se sob a perspectiva de um processo que ocorre ao longo da vida, estabelecendo conexões com as diferentes fases do ciclo de vida profissional, bem como com as demandas emergentes do contexto escolar. Além disso, deve constituir-se como um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e suas relações com a dinâmica do cotidiano escolar, de modo a valorizar os saberes que os professores possuem [...] (Valle, Ferreira, 2025, p. 16)

Notadamente, a relação de reciprocidade entre a formação continuada e prática pedagógica de professores pressupõe a transposição das compreensões reducionistas que dizem respeito aos processos de causa e efeito. A reciprocidade reside na possibilidade de elas integrarem o processo de desenvolvimento profissional, fornecendo subsídios teóricos e práticos que se articulam e se desenvolvem no contínuo profissional.

A prática pedagógica como espaço de produção de necessidades formativas e formação continuada como evento à formação como cultura profissional

Se a formação continuada pode transformar a prática, é igualmente necessário reconhecer que a prática produz necessidades de formação. Esse movimento rompe com a ideia de que as necessidades formativas são previamente definidas pelos gestores, especialistas ou formuladores de políticas (Valle, 2020).

O cotidiano profissional constitui espaço privilegiado de identificação dessas necessidades. É nele que o professor percebe as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, enfrenta desafios de planejamento e avaliação, experimenta estratégias, lida com conflitos, interpreta currículos e confronta suas próprias concepções (Valle; Rezer, 2021, 2022).

Nóvoa (1991, 2002, 2023) e Imbernón (2010, 2011) ajudam a sustentar a compreensão de que os processos formativos precisam considerar a realidade profissional e as diferentes etapas da trajetória docente. Isso implica pensar a formação continuada a partir de diagnósticos formativos permanentes. Não se trata de aplicar um questionário ocasional para descobrir "o que os professores querem aprender", mas de construir mecanismos institucionais de escuta e acompanhamento que permitam identificar problemas, interesses e necessidades emergentes.

Essa mudança possui dimensão política. Quando os professores participam da definição dos processos formativos, deixam de ser apenas destinatários de uma política e passam a participar de sua construção. Consequentemente, a escola pode assumir papel estratégico. Ela não precisa ser entendida apenas como local onde a formação é aplicada, mas como espaço de produção de conhecimentos, investigação, colaboração e desenvolvimento profissional. Logo, os processos de formação continuada necessitam articular-se às demandas emergentes da docência como também considerar questões amplas do cotidiano escolar e não se constituir em processo horizontais (Davis, *et al*. 2012).

A discussão desenvolvida até aqui conduz a uma proposição central: é necessário deslocar a formação continuada da lógica do evento para a lógica do processo**.** Um evento possui início e fim claramente delimitados. Um processo possui continuidade, memória, acompanhamento e possibilidade de reconstrução. Um evento transmite conteúdos; um processo cria condições para a apropriação, problematização e produção de conhecimentos.

Isso não significa abandonar cursos, seminários, palestras ou oficinas. Esses dispositivos podem possuir grande relevância. O problema aparece quando eles constituem praticamente a totalidade da política de formação.

Uma cultura formativa implica criar condições para que os professores estudem coletivamente, planejem, experimentem, registrem, analisem suas práticas e retornem aos espaços formativos com novos problemas. Nesse modelo,

a formação deixa de ser uma atividade adicional ao trabalho e passa a integrar a própria dinâmica profissional (Dalla Valle, 2025).

Essa concepção exige também acompanhamento. Não basta perguntar se o professor gostou da formação. É necessário investigar o que foi apropriado, quais dificuldades surgiram, que práticas foram experimentadas, quais resultados foram observados e que novas questões emergiram. Isso requer o acompanhamento sistemático, avaliação e acompanhamento dos processos formativos (Davis, *et al.*, 2012)

A avaliação da formação, portanto, precisa ultrapassar indicadores de satisfação. Uma política pública comprometida com o desenvolvimento profissional deveria acompanhar os efeitos formativos ao longo do tempo, reconhecendo que mudanças significativas na prática raramente ocorrem de forma imediata.

Formação continuada como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica

Ressignificar a prática não significa necessariamente abandonar aquilo que já é realizado. A ressignificação pode ocorrer quando o professor passa a atribuir novos sentidos a práticas existentes, compreende seus fundamentos, identifica seus limites e cria novas possibilidades (Dalla Valle, 2025).

Esse processo é essencialmente reflexivo. O professor não modifica sua prática simplesmente porque recebeu uma nova informação, mas porque essa informação entrou em relação com sua experiência, seus conhecimentos, seus valores e os problemas que enfrenta. Além disso, a informação não pode se constituir como a finalidade dos processos formativos, a informação precisa proporcionar ampliar e construir conhecimentos, saberes e estes contribuírem para o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, a formação continuada precisa favorecer espaços de reflexão sistemática. Não uma reflexão entendida como pensamento espontâneo sobre aquilo que aconteceu, mas uma reflexão apoiada em conhecimentos teóricos, registros, interlocução com pares e análise crítica das próprias escolhas (Valle; Rezer, 2021, 2022).

A prática pedagógica pode tornar-se, assim, objeto de investigação do próprio professor (Valle; Rezer, 2021, 2022). Planejar, desenvolver, observar, registrar, analisar e reconstruir constituem movimentos que aproximam formação e pesquisa. Essa articulação entre o que o professor faz e a reflexão sobre sua ação pode produzir novos caminhos para ele revisitar, potencializar e redimensionar suas ações e a própria formação.

Essa perspectiva também fortalece a autonomia profissional. Autonomia não significa fazer tudo individualmente ou ignorar orientações curriculares e políticas. Significa possuir condições intelectuais e profissionais para interpretar

essas orientações, tomar decisões fundamentadas e assumir responsabilidade pelas escolhas realizadas.

Nesse sentido, uma formação continuada consistente não deveria simplesmente ensinar "como fazer". Precisa provocar questões mais complexas: por que fazer? Para que fazer? Para quem fazer? Em quais condições? Com quais conhecimentos? Quais consequências essa escolha pode produzir? Que concepção de educação sustenta essa prática?

É nesse nível que formação continuada e prática pedagógica encontram sua dimensão política e estabelecem conexões e relações de reciprocidade na medida em que elas se retroalimentam

Uma perspectiva crítica para pensar a relação entre formação continuada e prática pedagógica

A relação entre formação continuada e prática pedagógica precisa ser compreendida, portanto, a partir de uma perspectiva crítica. Não se pode pressupor que toda formação produz transformação, assim como não se pode atribuir à prática um caráter naturalmente inovador.

Há formações que reproduzem modelos de controle e padronização. Há práticas que reproduzem desigualdades. Há políticas que valorizam discursivamente os professores, mas oferecem condições insuficientes para que esses profissionais participem efetivamente das decisões sobre sua formação.

A distância entre discurso e materialidade constitui um dos problemas centrais da formação docente. É possível afirmar a importância do professor, defender sua valorização e, simultaneamente, organizar processos formativos nos quais sua voz possui pouca influência (Valle; Rezer, 2021, 2022, Dalla Valle, 2025).

A crítica, portanto, não deve dirigir-se somente aos formatos das ações formativas, mas às racionalidades que as sustentam. Perguntar sobre a formação é também perguntar sobre o projeto de professor, de escola e de educação que se pretende construir (Valle; Rezer, 2021, 2022, Dalla Valle, 2025). Uma política formativa baseada na eficiência e na adaptação tenderá a valorizar competências imediatamente observáveis. Uma política baseada no desenvolvimento profissional tenderá a valorizar conhecimento, reflexão, autonomia, colaboração, autoria e capacidade de interpretar criticamente a realidade (Valle e Ferreira, 2025).

A diferença entre essas perspectivas não é meramente metodológica. É uma diferença de natureza política e epistemológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo permite afirmar que formação continuada e prática pedagógica não constituem dimensões isoladas da profissão docente. Elas estabelecem relações permanentes de interlocução, tensão, influência e ressignificação, constituindo um movimento de retroalimentação no qual a formação interfere na prática e a prática produz novas necessidades formativas.

A formação continuada, quando reduzida à atualização, capacitação ou transmissão de conteúdos, tende a produzir uma compreensão limitada do desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, quando a prática pedagógica é compreendida apenas como execução de atividades, desconsideram-se os conhecimentos, valores, intencionalidades, condições institucionais e determinações sociais que a constituem.

Uma concepção ampliada exige reconhecer o professor como sujeito de conhecimento e protagonista de sua formação. Isso significa considerar seus saberes experienciais, sua trajetória profissional, suas condições de trabalho, suas necessidades e sua capacidade de produzir conhecimentos a partir da própria prática.

Da mesma forma, implica compreender a prática pedagógica como espaço de produção de saberes e de problematização da própria formação. O professor não apenas aplica aquilo que aprendeu; ele interpreta, seleciona, transforma, rejeita e ressignifica conhecimentos conforme as situações concretas em que atua.

Nesse sentido, o desafio das políticas e dos processos de formação continuada não consiste simplesmente em aumentar a oferta de cursos. Consiste em potencializar, ampliar e significar a natureza dessa oferta, construir continuidade, promover participação, reconhecer especificidades profissionais e curriculares, aproximar universidade e escola, criar espaços de colaboração e acompanhar os efeitos da formação sobre o desenvolvimento profissional.

Mais do que perguntar quantas formações foram oferecidas, é necessário perguntar que experiências formativas foram construídas, que conhecimentos foram produzidos, que problemas foram problematizados e que possibilidades foram abertas para que os professores repensassem sua prática**.**

A formação continuada, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como ação externa ao trabalho docente, mas como parte da própria constituição da profissão. Sua potência reside justamente na possibilidade de produzir deslocamentos: deslocamentos na maneira de compreender o ensino, os estudantes, o currículo, os conhecimentos, a própria profissão e as condições nas quais a prática se desenvolve.

Por conseguinte, ressignificar a prática pedagógica não é simplesmente introduzir novas técnicas. É ampliar a capacidade do professor de interpretar a realidade, tomar decisões, confrontar conhecimentos, produzir alternativas e atribuir novos sentidos ao seu trabalho.

É nessa direção que formação continuada e prática pedagógica se encontram como dimensões de um mesmo processo de desenvolvimento profissional. A primeira encontra na segunda um espaço privilegiado de materialização, questionamento e reconstrução; a segunda encontra na primeira, possibilidades de ampliar seus referenciais, tensionar suas certezas e produzir novas formas de compreender e realizar o trabalho docente.

O desafio contemporâneo, portanto, consiste em construir uma formação continuada que não prepare simplesmente professores para responder às demandas já existentes, mas que lhes possibilite compreender criticamente essas demandas, interrogar suas próprias práticas e produzir respostas pedagogicamente fundamentadas.

É preciso, portanto, dar oportunidade de aprendizagem aos professores para a prática, aprender e refletir com a prática, pela prática e para a transformação consciente da prática. É nesse movimento que a formação continuada pode deixar de ser entendida como um conjunto fragmentado de ações e passar a constituir uma verdadeira cultura de desenvolvimento profissional, fundada na reflexão, na colaboração, na autoria docente e na produção permanente de sentidos para o trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete Angelina; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. 1. ed. UNESCO, 2021.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DALLA VALLE, Paulo Roberto. **A formação continuada e a prática pedagógica dos professores de educação física do estado de Santa Catarina.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC, 2025.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação conceito 7 Capes (2006–2015). **Práxis Educativa**, [*s.l.*], v. 17, p. 1-29, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201507140384.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.97i247.3392.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

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

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

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

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022. Publicação eletrônica em 13 jan. 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129.

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

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. 204 p.

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

VALLE, Paulo Roberto Dalla. **A prática pedagógica dos professores de educação física**: desafios para formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECO, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10222726. Acesso em: 01 set. 2026.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; REZER, Ricardo. A prática pedagógica dos professores de Educação Física: desafios para formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e79886. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79886 . Acesso em: 21 set. 2026.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; REZER, Ricardo. Formação continuada entre o dito, o pretendido e o produzido - percepção dos professores de educação física. **Interfaces da Educação** [S.l.], v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.5257. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5257. Acesso em: 21 set. 2026.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; DELGADO, Ana Cristina Coll; MASCARELLO, Celoy Aparecida; GIOMBELLI, Cirlei. A formação continuada e o pensamento educacional contemporâneo: aproximações necessárias. *In*. DELGADO, A. C *et al.*, (orgs). **Desafios emergentes na pesquisa educacional em tempos de insurgências e resistências.** Itapiranga, Schreiben, 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. A formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina: políticas que prescrevem, práticas que resistem. *In*: Rita Buzzi Rausch. **Formação continuada de professores**: desafios e possibilidades na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Joinville. Ed. Univille, 2025. ISBN nº 978-65-87142-82-1.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: DA CONCEPÇÃO DE ATUALIZAÇÃO, CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PARA UM PROCESSO DE REFLEXIVIDADE A RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Roselene Maria Ferreira Jaenisch[1]

INTRODUÇÃO

Pensar a formação continuada de professores na contemporaneidade exige ultrapassar uma compreensão restrita que a associa à participação periódica em cursos, palestras, seminários ou atividades destinadas à atualização de conhecimentos. Embora essas experiências possam constituir importantes momentos formativos, a formação continuada não se reduz à soma de eventos realizados ao longo da carreira docente. Trata-se de um processo historicamente constituído, que contemplam concepções de educação, sociedade, trabalho, conhecimento e profissão, cujos sentidos se modificam conforme as transformações sociais e as demandas que emergentes da escola e dos desafios da docência.

A própria trajetória histórica da formação continuada evidencia que seus significados nunca foram neutros. As diferentes denominações utilizadas para caracterizá-la — capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação em serviço, educação permanente, formação continuada e desenvolvimento profissional, entre outras — expressam concepções distintas acerca do professor, do conhecimento e da própria finalidade da educação. Como observa Marin (1995), os conceitos subjacentes aos termos não são meramente semânticos, uma vez que orientam decisões, propostas e práticas de formação.

Essa constatação permite formular uma questão central: que concepção de formação continuada sustenta as ações formativas destinadas aos professores na contemporaneidade? A pergunta é relevante porque, embora tenha ocorrido significativo deslocamento de perspectivas tecnicistas para concepções que

1 Mestranda em Ciência da Educação pela Veni Creator Christian University.

valorizam a reflexão, a participação docente e a articulação com a prática pedagógica, permanecem práticas formativas fragmentadas, episódicas e, muitas vezes, orientadas por uma lógica de atualização rápida e instrumental.

O desafio, portanto, não está simplesmente em ampliar a oferta de formação continuada, mas em interrogar sua qualidade, sua finalidade, seus fundamentos e sua relação com o trabalho docente. A formação continuada pode constituir espaço de produção de conhecimentos, desenvolvimento profissional, reflexão crítica e transformação da prática pedagógica; contudo, também pode converter-se em mecanismo de adaptação dos professores às reformas educacionais, às exigências administrativas ou às demandas conjunturais dos sistemas de ensino.

Essa ambivalência precisa ser enfrentada criticamente. Se, por um lado, a sociedade contemporânea produz novas demandas para a escola e requer dos professores permanente interlocução com conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e pedagógicos; por outro, não parece epistemologicamente sustentável compreender o professor como sujeito permanentemente deficitário, cuja formação precisaria apenas suprir aquilo que supostamente lhe falta. A formação continuada precisa partir do reconhecimento de que os professores possuem saberes constituídos na formação inicial, na experiência profissional, nas relações coletivas e na reflexão sobre o próprio trabalho.

Nessa direção, este capítulo objetiva problematizar a concepção de formação continuada na contemporaneidade, recuperando elementos históricos e epistemológicos que contribuíram para sua constituição e discutindo as tensões entre modelos de formação centrados na transmissão e perspectivas orientadas pela reflexão crítica, pela participação docente e pela reconstrução permanente da prática pedagógica. Defende-se, como argumento central, que a formação continuada somente adquire densidade educativa quando deixa de ser compreendida como mecanismo de atualização ou correção de supostos déficits individuais e passa a constituir-se como processo permanente de produção de conhecimentos, desenvolvimento profissional e ressignificação da prática pedagógica, articulado às condições do trabalho docente e aos desafios sociais da educação.

Formação continuada: uma construção histórica e não uma evidência natural

A formação continuada não surgiu pronta nem possui um significado universal e atemporal. Sua constituição está vinculada à própria história da educação, às transformações da sociedade e às diferentes maneiras pelas quais se compreendeu o trabalho docente. Por isso, compreender sua configuração contemporânea requer reconhecer sua historicidade como parte da profissionalização docente.

Candau (1997) destaca que a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é recente e esteve presente nos esforços de renovação pedagógica desenvolvidos pelos sistemas de ensino. Essa presença histórica, entretanto, não significa que a formação continuada tenha assumido sempre a mesma finalidade. Ao contrário, seus sentidos foram sendo reconfigurados conforme as concepções de educação e sociedade predominantes em cada período (Gatti, 2008; Gatti; Barreto, 2009)

A formação de professores adquiriu diferentes funções ao longo do século XX. No período posterior à Primeira Guerra Mundial, esteve relacionada a preocupações ideológicas e políticas; depois da Segunda Guerra Mundial, assumiu também papel estratégico na implementação de reformas educacionais e na preparação de recursos humanos. Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, ganharam força expressões como "capacitação", "reciclagem" e "treinamento", vinculadas a projetos de modernização educacional e às exigências econômicas e produtivas do período (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

Essa historicidade permite compreender que a formação continuada pode ser utilizada para diferentes finalidades. Não se trata, portanto, de uma prática intrinsecamente emancipatória ou transformadora. Seus efeitos dependem das concepções que a orientam, dos sujeitos envolvidos, das relações de poder presentes em sua organização e das condições concretas em que ocorre. Implicado a isso está a necessidade de compreendermos que a formação continuada é um processo que faz parte da constituição pessoal e profissional dos professores e que adquire sentidos e significados para e no desenvolvimento profissional dos mesmos (Nóvoa, 1991, 2002, 2019, Candau, 1997, Imbernón, 2010)

No Brasil, esse processo também esteve relacionado às transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Araújo e Silva (2009) observam que a trajetória da formação continuada brasileira é marcada por diferentes tendências e abordagens metodológicas que emergem das concepções de educação e sociedade presentes em cada contexto histórico. Dessa forma, a formação continuada precisa ser compreendida como construção socioepistemológica, e não como simples resposta técnica às mudanças educacionais. Isso requer pensar a formação continuada numa perspectiva dialógica, reflexiva e articulada a realidade educacional acolhendo diferentes possibilidades de proposição e desenvolvimento.

A análise histórica demonstra, ainda, a influência de diferentes períodos políticos sobre as políticas de formação docente. Ditadura militar, redemocratização e globalização da cultura e da economia produziram diferentes demandas para a educação e para a formação dos professores (Silva; Frade, 1997). Esse movimento evidencia que as políticas de formação não estão dissociadas dos projetos de sociedade em disputa.

Essa dimensão política não significa reduzir a formação continuada à política partidária, mas reconhecê-la como prática social. Toda escolha sobre a intencionalidade, finalidade, para quê, quem define os conteúdos/temas, quais conhecimentos são legitimados e quais experiências docentes são consideradas relevantes envolve determinadas concepções de educação e de profissão. Reside nesse contexto um dos maiores desafios da contemporaneidade, como pensar um projeto de formação continuada que faça parte da profissionalidade docente e não como um projeto de governo.

Consequentemente, a pergunta sobre a formação continuada precisa ser acompanhada de outras: quem define as necessidades formativas? Em que conhecimentos essas necessidades são fundamentadas? Que lugar ocupa a experiência dos professores? A formação parte da realidade da escola ou leva para a escola respostas produzidas externamente? O professor é compreendido como sujeito produtor de conhecimento ou como destinatário de conhecimentos produzidos por outros?

Essas questões deslocam a discussão da quantidade de ações formativas para a qualidade epistemológica e política de sua organização. Sobre isso Nóvoa (1991, 2002, 2009, Alvarado- Prada, 1997, Candau, 1997, Imbernón, 2010, Gatti e Barreto, 2009, Davis *et al.*, 2012) convergem e contribuem destacando que a formação continuada de professores precisa proporcionar aos mesmos espaços de participação para pensar, propor, desenvolver e oportunizar que eles façam parte do protagonismo desses processos e não como espectadores dessas ações. Para tanto faz-se necessário transpor concepções, ações e perspectivas institucionalizadas e consolidadas para outros horizontes, alargando assim as possibilidades de a formação continuada constituir-se como parte do desenvolvimento profissional.

Da lógica da atualização, capacitação e qualificação à emergência da formação como processo reflexivo e de desenvolvimento profissional

Um dos elementos mais significativos da trajetória da formação continuada está relacionado à transformação das concepções sobre o professor. Em perspectivas mais tradicionais, predominava a ideia de que o professor precisava receber conhecimentos e técnicas elaborados por especialistas para, posteriormente, aplicá-los em sala de aula.

Essa lógica produziu modelos formativos baseados em "pacotes" e receitas pedagógicas. Especialmente em determinados períodos da história da educação, as ações formativas assumiam caráter tecnicista, centrando-se na aquisição de competências e habilidades e privilegiando a aplicação de procedimentos previamente definidos. O problema dessa concepção não reside

necessariamente na existência de conhecimentos técnicos ou na necessidade de atualização profissional. O problema aparece quando a técnica passa a ocupar o lugar da reflexão e quando o conhecimento docente é reduzido à capacidade de executar prescrições produzidas externamente.

Muito embora essas tendências tenham se modificado ao longo nos anos, notadamente essas processos de formação numa perspectiva de instrumentalização dos professores para colocar em prática reformas curriculares entre outras, ainda tem persistido indicando a necessidade de revisitar concepções, compreensões e ampliar as discussões acerca disso, objetivando reconceituar a formação continuada (Gatti, Barreto, 2009) como um espaço potente de mobilização de conhecimento, de revisitar saberes e apropriar-se de subsídios que favoreçam a sua constituição profissional o desenvolvimento profissional e da identidade docente.

Alvarado-Prada (1997) contribui decisivamente para essa discussão ao problematizar diferentes termos utilizados para designar ações de formação. Capacitação pode carregar a ideia de tornar alguém capaz, pressupondo sua incapacidade anterior; qualificação pode enfatizar a melhoria de determinadas qualidades; aperfeiçoamento pode sugerir a busca de uma suposta perfeição; reciclagem aproxima-se de uma linguagem própria dos processos industriais; atualização pode limitar-se à transmissão de informações; treinamento relaciona-se à aquisição de habilidades por repetição.

A crítica a essas terminologias não significa negar a importância da aprendizagem de novos conhecimentos, técnicas ou habilidades. Significa, sobretudo, questionar uma concepção de professor fundamentada na falta. Quando a formação é estruturada a partir da premissa de que o professor não sabe e precisa ser "corrigido", estabelece-se uma relação assimétrica na qual o conhecimento legítimo é produzido fora da escola e posteriormente transferido ao professor.

Altenfelder (2005) é contundente ao afirmar que a diferenciação dos termos não constitui questão meramente semântica, pois a escolha das palavras revela posturas e concepções que orientam as ações formativas. Assim, a mudança terminológica somente possui significado quando acompanha uma mudança epistemológica.

Substituir "treinamento" por "formação continuada", mantendo a mesma estrutura transmissiva, não altera substantivamente a concepção de formação. O que precisa ser transformado é a relação entre conhecimento, professor, escola, formação e prática pedagógica.

É justamente nesse ponto que a formação continuada passa a ser compreendida como processo. Logo, como defendem Galindo e Inforsato (2016)

> A transição do discurso promissor à ações e práticas efetivas de mudanças na realidade da formação docente requer 1) o aceite do discurso como um objetivo a ser alcançado e não um dado apriorístico descolado das ações na realidade; 2) o planejamento de ações formativas mais duradouras, analíticas e reflexivas, que tomam a prática profissional como fio delineador dos processos de formação; 3) a execução da formação continuada tende a ser vista como um processo mutável que permanentemente recebe influências e é transformado por necessidades emergentes da ação dos professores como educadores e agentes educacionais, bem como da relação entre formandos e formadores; 4) a sala de aula tende a ser o foco das ações formativas, posto que nela se concentra a maioria das ações desprendidas pelos docentes, e o ensino e a aprendizagem devem constituir os elementos centrais para os quais as ações se dirigem; 5) os processos de formação centrados na análise das práticas profissionais tendem a elevar sobremaneira o desenvolvimento profissional e não retardá-lo ou intimidá-lo aliado a processos de avaliação punitivos. Esses apontamentos circunscrevem possibilidades que demandam empenho e envolvimento por parte dos envolvidos, não obstante, foco analítico no movimento de mudança e\ou resistência que se avultam sobre as inovações e as dispersam para outros horizontes (Galindo, Inforsato, 2016, p. 475-476).

A contemporaneidade e a intensificação da demanda por formação

A contemporaneidade impõe novos desafios à escola. A expansão das tecnologias digitais, a velocidade de circulação das informações, as transformações culturais, as mudanças nas formas de sociabilidade e as novas demandas educacionais ampliam a complexidade do trabalho docente e por conseguinte a necessidade de compreender esses processos com e a partir dos processos de formação continuada como uma possibilidade de ampliar e potencializar a prática pedagógica frente aos desafios que se impõe.

Hengemuhle (2008) destaca que as transformações sociais e tecnológicas alteram as formas de produção, comunicação e acesso às informações, repercutindo diretamente sobre a educação. Nesse sentido, o professor atua em uma sociedade na qual crianças e jovens estabelecem relações com conhecimentos e culturas que ultrapassam os limites geográficos e institucionais da escola de forma quase que instantânea e interativa. Isso acaba requerendo que os professores desenvolvam habilidades cada vez mais dinâmicas com o objetivo de promover o engajamento e práticas pedagógicas articuladas a metodologias e intervenções envolvendo esses novos elementos presentes no cotidiano dos estudantes.

Esse cenário fortalece a necessidade da formação continuada, mas simultaneamente produz um risco: o de transformar o professor em sujeito permanentemente obrigado a atualizar-se para acompanhar a velocidade das mudanças. Reside nesse contexto o desafio de não tornar os processos de formação como propostas de atualização, capacitação, qualificação, pois

acabam reduzindo suas contribuições à preparar os professores para executarem determinadas ações. Essa perspectiva tecnicista, pragmática e instrucional não encontra ressonância com a as contribuições teóricas, epistemológicas, defendidas na literatura especializada (Nóvoa, 1991, 1992, 2002, 2019, 2023, Candau, 1997, Alvarado-Prada, 1997, Gatti, 2008, Imbernón, 2010)

Isso porque a ideia de "professor atualizado" pode assumir sentidos contraditórios. Em uma perspectiva emancipatória, atualizar-se significa ampliar repertórios, dialogar com novos conhecimentos, interrogar concepções consolidadas e reconstruir possibilidades pedagógicas. Em uma perspectiva instrumental, entretanto, atualização pode significar simplesmente adaptar-se continuamente às novas exigências do sistema.

É preciso, portanto, distinguir formação continuada, permanente de adaptação permanente, vislumbrando a possibilidade de significá-las numa perspectiva de desenvolvimento profissional abrindo espaço e caminhos para revisitar os conhecimentos e refletir sobre as suas ações.

A formação continuada não deveria significar correr atrás de todas as novidades produzidas pela sociedade, pela tecnologia ou pelas políticas educacionais. Se assim fosse, a formação estaria condenada à obsolescência permanente, pois aquilo que hoje é apresentado como inovação poderá amanhã ser substituído por outra tendência. Neste caso os professores não estariam em um processo de formação continuada e sim de adaptação permanente, embora essa adaptação possa ser questionada sob o ponto de vista da apropriação do conhecimento como possibilidade de transformar a sua prática pedagógica. Imbernón (2010) chama atenção para esse movimento ao discutir uma sociedade em que aquilo que surge pode rapidamente parecer ultrapassado. Sobre isso, Candau (1997, p. 150) destaca que

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulações (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação continuada precisa, portanto, desenvolver no professor não apenas a capacidade de incorporar novidades, mas principalmente a capacidade de analisá-las criticamente. Isso é fulcral quando consideramos que a formação continuada pode favorecer ao professor refletir sobre suas ações e a sua profissão. O professor contemporâneo não necessita somente de mais informações; necessita de condições para transformar informação em conhecimento, conhecimento em compreensão e compreensão em decisão pedagógica contextualizada a partir e com processo que se estabelecem no coletivo e não individualizados.

Uma reflexão restrita à experiência individual pode conduzir apenas à confirmação de convicções já existentes. Por isso, a reflexividade crítica precisa articular experiência, teoria, contexto e diálogo e ser construída coletivamente, numa perspectiva democrática e participativa. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 47) defende que

> A formação continuada deveria se apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Notadamente, os processos de formação continuada necessitam ser pensados, construídos e desenvolvidos de forma coletiva e colaborativa, acolhendo as demandas emergentes dos professores, da escola, do contexto educacional, espraiando assim a sua abrangência e relevância para constituir-se em um caminho que possa favorecer o desenvolvimento do repertório teórico, conceitual, epistemológico e de práticas pedagógicas dos professores e por conseguinte, de mudanças no contexto educacional.

As contradições da formação continuada na contemporaneidade

A concepção contemporânea de formação continuada não está livre de contradições. Elas se constituíram historicamente a partir das diferentes perspectivas no campo educacional, epistemológico e foram se instituindo como desafios a serem enfrentados. Contudo, apesar da produção do conhecimento acerca da temática, evidenciando a importância da formação continuada no processo de profissionalização, na constituição da identidade docente e do desenvolvimento docente essas contradições persistem ampliando a importância de sua permanente reflexão com o objetivo de mobilizar outras possibilidades de enfrentamento.

A primeira delas está entre formação e responsabilização. Ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade de desenvolvimento profissional permanente, frequentemente se transfere ao professor a responsabilidade por responder individualmente a problemas estruturais da educação.

A segunda está entre autonomia e prescrição. Discursos sobre protagonismo docente podem coexistir com políticas formativas rigidamente estruturadas, nas quais conteúdos, métodos e resultados já estão previamente determinados.

A terceira está entre reflexão e instrumentalização. Muitas propostas incorporam a linguagem da reflexão, da colaboração e da inovação, mas permanecem orientadas por objetivos instrumentais e imediatos.

A quarta está entre formação e mercado. A ampliação da oferta formativa pode democratizar o acesso a oportunidades de aprendizagem, mas também pode transformar a formação em produto e o professor em consumidor.

A quinta está entre continuidade e fragmentação. Embora o discurso educacional reconheça a necessidade de formação permanente, muitas ações permanecem organizadas como eventos isolados.

Essas contradições demonstram que a qualidade da formação continuada não depende somente do tema ou da metodologia utilizados. Depende da concepção de professor e de educação que fundamenta a ação.

Deste modo pode-se destacar que a formação continuada de professores ocupa, na contemporaneidade, um lugar paradoxal: ao mesmo tempo em que é reconhecida como direito, necessidade profissional e condição importante para o desenvolvimento docente, permanece frequentemente submetida a uma racionalidade formativa que a aproxima da lógica da capacitação, da atualização instrumental e da resposta imediata às demandas dos sistemas de ensino. Essa contradição revela-se quando políticas e programas formativos são concebidos externamente às escolas, com reduzida participação dos professores na definição de seus conteúdos, objetivos e metodologias. Gatti e Barreto (2009) apontam que muitas iniciativas apresentam pouca sintonia com as necessidades concretas dos docentes e das instituições, sobretudo quando não contemplam acompanhamento sistemático e condições para a apropriação dos conhecimentos na prática pedagógica.

Na mesma direção, Imbernón (2011) evidencia que a formação continuada ainda convive com improvisação, objetivos contraditórios, sobrecarga de trabalho, individualização dos processos e insuficiente autonomia das instituições. Assim, a formação pode ser simultaneamente anunciada como espaço de valorização e desenvolvimento profissional e operacionalizada como mecanismo de adaptação dos professores às prescrições curriculares, às políticas educacionais e às demandas institucionais, produzindo uma tensão entre processos de formação continuada para a autonomia e formação continuada para a conformação.

Outra contradição fundamental reside no distanciamento entre o discurso que atribui à formação continuada a responsabilidade pela transformação da prática pedagógica e as condições objetivas nas quais o trabalho docente se realiza. Atribuir aos processos formativos a capacidade de promover mudanças, sem considerar carreira, remuneração, tempo, condições de trabalho, cultura institucional, participação e autonomia profissional, significa individualizar no professor problemas que possuem dimensões institucionais e políticas.

Desse modo, a contradição contemporânea não está na existência da formação continuada, mas na possibilidade de reduzi-la a um dispositivo de compensação das insuficiências da formação inicial ou de responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais**.** Acerca disso, Nóvoa (2009, 2019), Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), destacam a importância de a formação continuada constituir-se em um processo que se estabelece ao longo da vida profissional de forma articulada com a realidade das escolas e o próprio processo de desenvolvimento profissional.

Uma concepção crítica exige, portanto, deslocar a formação de uma perspectiva meramente aplicativa para compreendê-la como processo permanente de reflexão, produção de conhecimentos, construção da profissionalidade e transformação coletiva das condições e práticas que constituem o trabalho docente. Abre-se nessa perspectiva para pensar a formação continuada para os desafios contemporâneos da educação.

Para uma concepção contemporânea de formação continuada

Diante dessas contradições, torna-se necessário formular uma concepção de formação continuada que responda aos desafios contemporâneos sem sucumbir à lógica da adaptação permanente.

> Compreender a FC de professores na contemporaneidade e articular a mesma com as teorias e tendências no pensamento educacional é percorrer um caminho complexo que apresenta, muitas vezes, - percalços exigindo esforço maior na tentativa de compreendê-la como uma atividade que está alicerçada em contribuições históricas, na concepção do conhecimento, da educação, da docência, do fazer pedagógico e do entendimento das contribuições filosóficas que se fizeram presentes nesta caminhada (Valle *et al*., 2023, p; 91).

A formação continuada diante do exposto pode ser compreendida como processo permanente, coletivo, crítico e contextualizado de desenvolvimento profissional, no qual os professores articulam conhecimentos científicos, saberes da experiência, demandas do trabalho e reflexão sobre a prática pedagógica, produzindo novas interpretações e possibilidades de ação educativa.

Essa definição apresenta algumas dimensões fundamentais.

Primeiramente, a formação é permanente, porque não se encerra com a formação inicial nem pode ser reduzida a períodos determinados da carreira.

É processual, porque não se limita a eventos, mas se desenvolve ao longo de experiências articuladas.

É coletiva, porque o trabalho docente se constitui em relações sociais e institucionais.

É crítica, porque não se restringe à incorporação de procedimentos, mas problematiza fundamentos, finalidades e condições da educação.

É contextualizada, porque parte das realidades concretas nas quais os professores trabalham.

É epistemológica, porque envolve produção, reconstrução e legitimação de conhecimentos profissionais.

É política, porque toda formação envolve escolhas acerca do que deve ser ensinado, aprendido e valorizado.

E é pedagógica, porque precisa produzir consequências na maneira como os professores compreendem e desenvolvem sua prática.

Em aproximação com essa perspectiva, Imbernón (2010; 2011) defende processos formativos vinculados às situações reais da escola, sustentados pela reflexão, pela colaboração e pelo protagonismo dos professores. Assim, uma concepção contemporânea de formação continuada pressupõe deslocar o professor da condição de receptor de prescrições para a de sujeito que interpreta, produz, reflete e ressignifica conhecimentos a partir dos desafios de sua prática profissional**.**

Essa concepção também implica reconhecer a escola e o trabalho docente como espaços privilegiados de formação (Nóvoa, 1992, 2009, 2019)**,** sem, contudo, restringir a formação continuada ao cotidiano imediato ou às necessidades pragmáticas da instituição. Candau (1997) sustenta a necessidade de uma formação apoiada na reflexão sobre a prática e construída coletivamente pelos professores, enquanto Nóvoa (2013) reforça a importância de processos formativos que valorizem a profissão, a experiência e a construção coletiva do conhecimento docente.

Gatti *et al*,. (2019) ao analisarem processos de formação continuada destacam que hodiernamente destacam-se aquelas que

> [...] dirigem a formação para problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica, e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações e concebem a escola como espaço de produção de saberes e cultura.

Nessa direção, a formação continuada contemporânea pode ser entendida como um movimento de articulação entre teoria e prática, conhecimentos acadêmicos e saberes da experiência, dimensão individual e dimensão coletiva, desenvolvimento profissional e transformação da realidade escolar, numa perspectiva de formação humanizadora que considere os professores e o contexto socioeducacional em sua proposição e desenvolvimento.

Em confluência Valle, Mascarello e Fiorentini (2022) defendem a importância de considerar os processos formativos numa perspectiva humanizadora, rompendo com o pragmatismo, com tecnicismo. Assim

> "idealizar a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora, é esperançar e lutar por uma escola e educação que interseccione contribuições do contexto social e do cotidiano escolar, articulando momentos de reflexão, de organização, de produção de conhecimento e meios capazes de sensibilizar os professores a desenvolverem uma postura crítica diante das emergências percebidas atualmente, como aquelas que surgirão" (Valle; Mascarello, Fiorentini, 2022, p. 69).

Não se trata, portanto, de desenvolver processos de formação continuada para simplesmente responderem às mudanças sociais e educacionais, mas de criar condições para que possam compreendê-las criticamente, participar da construção das respostas pedagógicas e produzir novos sentidos para seu trabalho. Como indicam estudos fundamentados em Imbernón (2010), Candau (1997), Nóvoa (1992, 2009, 2019, 2023), Marcelo García (1999), processos colaborativos, contextualizados e reflexivos tendem a superar modelos formativos mecânicos e favorecer maior protagonismo docente e articulação entre formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores constitui um campo complexo, historicamente construído e atravessado por diferentes concepções de educação, conhecimento, trabalho e profissão. Sua trajetória evidencia avanços importantes, mas também permanências que precisam ser criticamente interrogadas.

A passagem de modelos baseados em capacitação, treinamento e transmissão de técnicas para perspectivas centradas na reflexão, na participação docente e na articulação com a prática representa uma transformação epistemológica relevante. Contudo, essa transformação não pode ser considerada concluída. A linguagem da inovação, da reflexão e do protagonismo pode ser incorporada por políticas e programas que, em sua estrutura, continuam reproduzindo práticas prescritivas e fragmentadas.

O desafio contemporâneo não consiste, portanto, simplesmente em encontrar novas metodologias de formação. Consiste em reconstruir o próprio sentido da formação continuada.

Essa reconstrução exige abandonar a concepção do professor como profissional permanentemente deficitário, que precisa acumular cursos para suprir aquilo que lhe falta. Exige também superar a compreensão da formação como consumo de novidades ou como mecanismo de adaptação às mudanças sociais, tecnológicas e curriculares.

Formação continuada não é sinônimo de atualização permanente. *Formar-se* continuamente significa produzir condições para que o professor compreenda criticamente as transformações de seu tempo, reconheça os conhecimentos que já possui, interrogue suas práticas, dialogue com outros sujeitos, aproprie-se de novos conhecimentos e reconstrua suas possibilidades de atuação.

Nessa perspectiva, teoria e prática não se apresentam como dimensões separadas. A prática interroga a teoria, enquanto a teoria permite compreender criticamente a prática. O conhecimento produzido na universidade encontra os saberes produzidos no cotidiano escolar, não para que um substitua o outro, mas para que ambos possam entrar em diálogo.

Também não se trata de idealizar a formação continuada como solução para todos os problemas educacionais. Os desafios da escola não são exclusivamente formativos. Questões relacionadas às condições de trabalho, financiamento, valorização profissional, organização curricular, gestão, infraestrutura e políticas educacionais não podem ser convertidas em problemas de competência individual do professor.

Esse cuidado é fundamental para evitar que a formação continuada seja utilizada como mecanismo de responsabilização docente. A formação pode contribuir para transformar práticas, mas não pode substituir políticas públicas estruturantes. Pode produzir conhecimento, mas não pode ser reduzida à transmissão de conhecimento. Pode favorecer inovação, mas não deve confundir inovação com novidade. Pode fortalecer a autonomia profissional, mas não pode transferir ao professor a responsabilidade individual por problemas coletivos. Pode contribuir para a qualidade da educação, mas não pode ser utilizada como argumento para ocultar as condições materiais e políticas nas quais o trabalho educativo acontece.

A concepção de formação continuada que emerge dessa análise é, portanto, aquela que reconhece a docência como profissão intelectual, relacional, histórica e socialmente situada. Uma formação dessa natureza precisa considerar os professores como sujeitos de conhecimento e a escola como espaço de produção, circulação e reconstrução de saberes.

Mais do que preparar professores para responder às mudanças, trata-se de formar profissionais capazes de compreender, problematizar e participar criticamente da construção dessas mudanças.

Essa diferença é decisiva.

Se a formação continuada for concebida apenas como resposta às exigências externas, ela permanecerá subordinada à lógica da adaptação. Se for concebida como processo de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e produção coletiva de conhecimento, poderá constituir-se em importante espaço de fortalecimento da profissão docente.

Assim, a questão central para as políticas e práticas formativas contemporâneas não deveria ser apenas quantas ações de formação são realizadas, quantos professores participam ou quantos certificados são emitidos. É necessário perguntar que concepção de professor essas ações produzem, que conhecimentos legitimam, que relações estabelecem com a escola e que possibilidades oferecem para que os docentes compreendam e transformem sua prática.

É nessa perspectiva que a formação continuada pode superar a condição de atividade complementar e assumir seu lugar como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional docente.

A formação continuada, compreendida como processo permanente de reflexão, diálogo, estudo e reconstrução da prática, não representa um complemento periférico da profissão. Ela integra a própria condição de ser professor em uma sociedade em transformação. Contudo, para cumprir essa função, precisa deixar de ser pensada como resposta episódica às demandas do sistema e passar a constituir-se como política permanente, contextualizada, participativa e epistemologicamente comprometida com a valorização dos sujeitos que fazem a educação acontecer.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação Participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000200009&script=sci_abstract. Acesso em: 03 set. 2026.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagogia**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_240613751461.pdf. Acesso em: 03 set. 2026.

ARAÚJO, C. de M; SILVA, E. da M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3 p. 326-330, set./dez.2009. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4694. Acesso em: 03 set. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério Construção Cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. P. 51-68.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407. Acesso em: 03 set. 2026.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** v. 1, n. 1, maio 2019.

HENGEMÜHLE, A. **Formação de Professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

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

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

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed. n. 36. 1995.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

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

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

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

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

VALLE, Paulo Roberto Dalla Valle; Celoy Aparecida Mascarello; Cristiane de Oliveira Fiorentini. Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.30. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20556/11528. Acesso em: 03 set. 2026.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; Delgado, Ana Cristina Coll; Mascarello, Celoy Aparecida; Giombelli, Cirlei. A formação continuada e o pensamento educacional contemporâneo: aproximações necessárias. *In*: Ana Cristina Coll Delgado *et al.*, **Desafios emergentes na pesquisa educacional em tempos de insurgências e resistências.** Itapiranga: Schreiben, 2023.

ENTRE CORPOS, SABERES E INCERTEZAS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS LÍQUIDOS

Wilian Luiz Artmann[1]
Anderson Luiz Tedesco[2]

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos eixos mais estratégicos e sensíveis para a compreensão das dinâmicas educativas contemporâneas. Inserida no turbilhão de transformações socioculturais, ciberculturais e epistemológicas que marcam o século XXI, a profissão docente é constantemente tensionada pela volatilidade dos saberes e pela dissolução de antigas certezas institucionais. Nesse cenário, o trabalho pedagógico não pode mais ser concebido como a mera aplicação de um repertório estático de competências adquiridas durante a licenciatura; ao contrário, exige uma postura reflexiva ininterrupta, capaz de interpretar realidades fluidas e reconfigurar criticamente os fundamentos da prática educativa.

Basta observar o cotidiano das redes públicas de ensino para perceber que essa volatilidade não é um conceito abstrato, mas uma experiência concreta e por vezes desgastante no chão da escola. Imagine-se, por exemplo, o cotidiano de um professor que planejou minuciosamente uma aula sobre ginástica e conscientização corporal. Ao adentrar a quadra na manhã seguinte, ele se depara com estudantes agitados e hiperconectados, reproduzindo um 'desafio viral' perigoso vindo das redes sociais, ou discutindo um episódio de cyberbullying

1 Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Joaçaba - E-mail: wilianluizartmann@gmail.com

2 Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina (Unochapecó), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE/PPGEd/Unoesc) e da Rede Sur Paideia (PPGED/UTP). E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7425-1748.

com forte viés de discriminação corporal ocorrido em um grupo de mensagens na noite anterior. Em instantes, o planejamento original precisa ceder espaço para a mediação de conflitos, para a escuta acolhedora e para o desmontar crítico de estigmas virtuais. Nenhuma ementa universitária tradicional consegue antecipar a totalidade de dilemas dessa natureza. É precisamente aí que reside o nó cego da formação docente: a preparação inicial, por mais qualificada e densa que seja, não tem como esgotar ou prever o leque imprevisível da docência contemporânea.

No campo específico da Educação Física escolar, esse debate ganha contornos de elevada complexidade. Nas últimas décadas, a área passou por profundas reconfigurações epistemológicas, deslocando-se de perspectivas predominantemente orientadas pelo disciplinamento corporal, pela higienização e pelo rendimento físico-esportivo para abordagens que reconhecem as práticas corporais como produções históricas, sociais e culturais. Nesse movimento, Bracht (1997, p. 35) compreende a Educação Física como uma "prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento". Essa compreensão representa uma importante ruptura com perspectivas reducionistas, ao ampliar o objeto de conhecimento da disciplina para além da dimensão biológica e do desempenho motor. Consequentemente, ampliam-se também as exigências ético-pedagógicas dirigidas ao professor, convocado a problematizar questões contemporâneas relacionadas à inclusão, à diversidade de gênero, à equidade social, às relações interpessoais e à construção de uma compreensão crítica das práticas corporais. Trata-se, portanto, de reconhecer que a docência em Educação Física exige permanente atualização epistemológica, sensibilidade às diferenças e capacidade de interpretar criticamente as transformações socioculturais que atravessam a escola e a constituição dos sujeitos emancipados.

A própria Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece e legitima essa ampliação epistemológica ao organizar o componente curricular Educação Física em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Essa organização expressa uma compreensão ampliada das práticas corporais, entendidas não como simples movimentos ou técnicas a serem reproduzidos, mas como manifestações culturais historicamente constituídas. Nessa direção, a BNCC (Brasil, 2018, p. 213) estabelece que "as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório". Além disso, o documento compreende que "as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção" (Brasil, 2018, p. 214), atribuindo ao processo educativo uma dimensão interpretativa, crítica e cultural. Essa perspectiva é aprofundada pelas oito dimensões do conhecimento

propostas para o componente, entre elas a experimentação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário. Evidencia-se, portanto, uma tensão entre a concepção ampliada de conhecimento legitimada pelo documento curricular e as propostas de formação continuada que, quando fundamentadas em perspectivas instrumentais, reduzem a docência à reprodução de sequências de movimentos padronizados, desconsiderando a pluralidade dos saberes docentes e a complexidade das experiências pedagógicas.

A despeito das demandas e exigências que atravessam a docência contemporânea, ainda prevalecem modelos de formação continuada orientados por uma racionalidade instrumental, centrados na transmissão de conteúdos, na atualização episódica e na reprodução de prescrições pedagógicas. Essa perspectiva pode ser problematizada à luz da crítica de Paulo Freire (1987) à concepção bancária da educação, na qual os sujeitos são destituídos de sua condição de protagonistas na construção do conhecimento. Ao caracterizar essa relação, o autor afirma que, nessa concepção, "o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem" (Freire, 1987, p. 37). Embora dirigida originalmente à relação educador-educando, essa crítica oferece uma importante chave de interpretação para questionar propostas de formação docente que posicionam os professores como receptores passivos de conhecimentos produzidos externamente, desconsiderando suas experiências, seus saberes e sua capacidade de produzir conhecimentos a partir da própria prática. Em contraposição a essa racionalidade, Francisco Imbernón (2010, p. 45-46) defende uma concepção de formação continuada que ultrapasse a lógica individualizante e privilegie a colaboração entre os profissionais. Para o autor "a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática" (Imbernón, 2010, p. 45-46). O autor também enfatiza que a formação precisa estar vinculada aos processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, argumentando que ela deve "apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente" (Imbernón, 2010, p. 47). Essa compreensão desloca o foco da formação como consumo individual de palestras, oficinas esporádicas e materiais prescritivos para uma perspectiva de desenvolvimento profissional sustentada pela investigação, pela colaboração e pela reflexão crítica sobre as experiências concretas dos professores em seus contextos de atuação.

No campo específico da Educação Física escolar, essa discussão encontra respaldo na revisão integrativa desenvolvida por Resende e Maldonado (2024), que identificaram a complexidade das relações entre identidade docente e formação continuada. Os autores destacam, entre os aspectos identificados nos

estudos analisados, "a subjetividade dos professores(as) em formação, o papel da comunidade, do outro e da alteridade no desenvolvimento de uma identidade profissional" (Resende; Maldonado, 2024, resumo). Essa constatação reforça a compreensão de que a formação continuada não pode ser reduzida à aquisição individual de técnicas ou à atualização de procedimentos didáticos, uma vez que envolve dimensões subjetivas, relacionais, institucionais e profissionais. Torna-se, portanto, necessário construir itinerários formativos que reconheçam os professores como sujeitos de conhecimento, valorizem a cultura própria de cada escola e promovam espaços coletivos de investigação e reconstrução das práticas pedagógicas.

Diante dessa problemática, o presente estudo, de caráter teórico-reflexivo, objetiva problematizar os caminhos da formação continuada de professores de Educação Física escolar, tomando como referências interpretativas dois importantes marcos do pensamento contemporâneo: a sociologia da modernidade líquida, de Zygmunt Bauman (2001, 2007), e a epistemologia da complexidade, de Edgar Morin (2000, 2010). A escolha desses referenciais justifica-se pela possibilidade de compreender as transformações socioculturais que atravessam a docência e, simultaneamente, questionar os modelos formativos que desconsideram a multidimensionalidade dos processos educativos. Na perspectiva de Bauman (2001, p. 8), "os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la". Essa metáfora da fluidez permite problematizar as condições contemporâneas de exercício da docência, marcadas pela instabilidade, pela transitoriedade das relações e pela necessidade de permanente reconstrução dos saberes profissionais. Em diálogo com essa compreensão, Morin (2000, p. 38) adverte que "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade", entendendo-a como uma realidade na qual diferentes dimensões se encontram interdependentes e articuladas. Essa perspectiva torna-se particularmente fecunda para pensar a formação continuada em Educação Física, uma vez que os desafios da prática pedagógica não podem ser compreendidos por abordagens fragmentadas ou exclusivamente técnico-instrumentais.

Esse arcabouço teórico é entrecruzado com as contribuições de autores fundamentais do campo da formação docente. Nóvoa (1992, p. 25) afirma que "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 e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Na mesma direção, Tardif (2002, p. 36) compreende o saber docente como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Imbernón

(2010, p. 9), por sua vez, destaca que "o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi na sua natureza". Essas contribuições permitem compreender a formação continuada como um processo que ultrapassa a aquisição individual de conhecimentos, envolvendo a experiência, a identidade profissional, a colaboração entre os pares e as condições institucionais nas quais a docência se realiza.

Em consonância com essa perspectiva, Paulo Freire (1987) oferece fundamentos para pensar a dimensão dialógica, crítica e emancipatória da formação, ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 39). Essa compreensão permite reconhecer os professores como sujeitos de formação, produtores de conhecimentos e participantes ativos na construção coletiva de alternativas pedagógicas. A partir dessas interlocuções teóricas, busca-se responder à seguinte questão central de investigação: como estruturar itinerários formativos capazes de superar a fragmentação, o isolamento e a efemeridade dos modelos convencionais de formação continuada, articulando a compreensão das transformações socioculturais da modernidade líquida aos princípios da complexidade, da reflexão crítica e da construção coletiva dos saberes na Educação Física escolar?

A MODERNIDADE LÍQUIDA E A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A categoria analítica de 'modernidade líquida', desenvolvida por Zygmunt Bauman[3] (2001), descreve a transição de uma etapa 'sólida' da organização social, ancorada em instituições duradouras, identidades estáveis e trajetórias previsíveis, para uma condição de fluidez generalizada, marcada pela rapidez dos descartes, pela fragilização dos vínculos interpessoais e pela hegemonia do consumo efêmero (Bauman, 2007, 2008). Na era da liquidez, o tempo e a instantaneidade se sobrepõem à permanência, e as certezas institucionais desvanecem-se antes que novas referências consigam se consolidar.

A instituição escolar, gestada no apogeu da modernidade sólida para transmitir saberes acumulados e socializar valores universais, padece de um descompasso estrutural quando confrontada por essa fluidez sociocultural. Os jovens que adentram as quadras e salas de aula estão imersos no ecossistema digital, habituados à gratificação imediata e à atenção fragmentada características

3 Para ampliar o diálogo teórico sobre as relações entre o pensamento de Zygmunt Bauman e a educação, indicam-se os trabalhos reunidos no Dossiê *Zygmunt Bauman e a Educação*, publicado pela revista *Praxis Educativa*, v. 20, em 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/issue/view/936. Acesso em: 8 nov. 2026.

da cibercultura. Consequentemente, o professor de Educação Física deixa de ocupar o lugar do detentor exclusivo da autoridade técnica ou do modelo de gesto esportivo 'correto', passando a atuar em um ambiente instável, onde os significados do corpo, da saúde, do lazer e da estética são ostensivamente disputados por algoritmos e pela indústria do entretenimento (Bauman, 2008).

Essa disputa de sentidos assume contornos evidentes e desafiadores nas aulas da educação básica. É o caso, cada vez mais comum, de turmas do Ensino Fundamental II e Médio em que alunos recusam atividades coletivas tradicionais para reproduzir treinos de 'otimização corporal' ou 'dietas de emagrecimento rápido' recomendados por influenciadores digitais sem qualquer respaldo científico. Ou quando garotas e garotos expressam forte sofrimento psíquico e recusa em se expor durante as aulas devido a comparações nocivas com padrões estéticos irrealistas filtrados por redes sociais. Nesse cenário, o docente é interpelado a atuar como um mediador cultural crítico, desconstruindo mitos e reorientando o olhar dos estudantes sobre a saúde e a corporeidade. Trata-se de um trabalho exigente e processual para o qual palestras isoladas de 'reciclagem' técnica não oferecem qualquer suporte efetivo.

No contexto da Educação Física, os reflexos da liquidez incidem diretamente sobre a percepção do próprio corpo. Predomina no ethos contemporâneo a busca por um corpo performático, mercantilizado e permanentemente moldável, submetido a padrões estéticos rígidos. Se a intervenção pedagógica não estiver balizada por um olhar crítico, a disciplina arrisca-se a endossar acriticamente tais apelos, reduzindo o patrimônio da cultura corporal ao fitness ou ao rendimento atlético individualista. Instala-se, assim, um paradoxo singular: à medida que a sociedade do espetáculo hipervaloriza o corpo como vitrine, torna-se cada vez mais frágil e utilitária a relação do sujeito com a sua própria dimensão corporal, percebida como uma mercadoria em constante necessidade de reparos (Bauman, 2008).

A par disso, assiste-se na arena educacional ao avanço do processo de individualização das responsabilidades sistêmicas (Bauman, 2001). Políticas de cunho neoliberal tendem a repassar ao docente, isoladamente, a incumbência de superar problemas que possuem causas estruturais profundas, como a precariedade das quadras e materiais, turmas sobrecarregadas e salários desvalorizados. Espera-se que o professor, de maneira solitária, responsabilize-se integralmente por seu aperfeiçoamento contínuo, custeando cursos com recursos próprios e sacrificando seus momentos de descanso. Nessas condições, a formação continuada perde sua vocação emancipatória para se converter em bem de consumo individual ou em mero requisito burocrático de progressão funcional.

Essa responsabilização individualizante gera inevitavelmente quadros de adoecimento e esgotamento profissional (burnout). Ao ser cobrado por metas e

resultados que dependem de condições materiais fora de seu alcance, o professor de Educação Física tende a internalizar os entraves institucionais como falhas de sua capacidade pessoal. A volatilidade líquida corrói, desse modo, não apenas os laços coletivos no ambiente de trabalho, mas a própria autoimagem e o sentimento de pertencimento do educador à sua categoria profissional.

O PENSAMENTO COMPLEXO E A PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES

Para contrapor-se à fragmentação e à superficialidade inerentes à fluidez contemporânea, a epistemologia da complexidade proposta por Edgar Morin (2000, 2010) fornece bases conceituais sólidas. Morin denuncia os riscos do conhecimento disjunto e compartimentado, que mutila a apreensão dos problemas globais e impede a percepção das interconexões da realidade. Educar no mundo atual requer, portanto, a articulação constante entre o local e o global, o individual e o coletivo, o biológico e o cultural (Morin, 2000). Para contrapor-se à fragmentação e à superficialidade inerentes à fluidez contemporânea, a epistemologia da complexidade, proposta por Edgar Morin (2000, 2010), oferece fundamentos conceituais relevantes. O autor denuncia os limites de um conhecimento disjunto e compartimentado, incapaz de apreender as múltiplas dimensões dos fenômenos e suas relações de interdependência. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin (2000, p. 36) identifica uma inadequação entre "os saberes desunidos, divididos, compartimentados" e as realidades contemporâneas, cada vez mais "multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias". Essa advertência evidencia que a fragmentação do conhecimento compromete a compreensão dos problemas educacionais, sobretudo quando estes são tratados de maneira isolada e descontextualizada.

Na mesma direção, Morin (2000, p. 38) afirma que "há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si". Essa compreensão constitui um dos fundamentos do pensamento complexo, pois pressupõe superar a separação artificial entre as dimensões que constituem a realidade. Em *Introdução ao pensamento complexo*, Morin (2010, p. 188) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que "Complexus é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa". Transposta para o campo da formação continuada de professores de Educação Física escolar, essa perspectiva implica reconhecer que a docência não pode ser compreendida exclusivamente por sua dimensão técnica ou disciplinar. Educar na contemporaneidade requer articular os conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais, sociais

e experienciais, estabelecendo relações entre o local e o global, o individual e o coletivo, o biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de construir processos formativos capazes de religar saberes, reconhecer as contradições da realidade escolar e compreender a prática pedagógica em sua multidimensionalidade, naquilo que compreendemos como Educação Física escolar.

Na Educação Física escolar, o olhar da complexidade revela-se imperativo. O objeto de ensino do componente, a cultura corporal de movimento, não pode ser enquadrado em esquemas meramente anatômicos ou biomecânicos. O corpo em movimento na escola é simultaneamente biológico, psíquico, social, histórico e poético. Quando a formação continuada ignora essa multidimensionalidade, reincide no dualismo cartesiano que separa o pensar do fazer. Ilustremos esse ponto com uma vivência pedagógica concreta: o ensino das lutas e jogos de oposição. Sob um viés instrucional tradicional, o foco restringe-se ao domínio de golpes, posturas e técnicas de retenção. Sob a ótica da complexidade, a mesma prática converte-se em um laboratório relacional riquíssimo. Ao vivenciar o contato físico direto e a oposição regrada, os alunos trabalham o autocontrole, a superação da agressividade, o respeito aos limites do outro e a equidade de gênero. Aprende-se que a força do colega não é uma ameaça a ser anulada, mas um elemento de cooperação necessário para a existência do próprio jogo. Essa capacidade de revelar múltiplas camadas éticas e culturais em um gesto motor é o grande diferencial da docência complexa, algo que oficinas tecnicistas dificilmente conseguem cultivar.

Essa abordagem moriniana articula-se organicamente com a formulação de Maurice Tardif (2002) acerca dos saberes docentes, especialmente ao reconhecer a pluralidade, a heterogeneidade e a natureza temporal dos conhecimentos que constituem a profissão. Para o autor, "pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2002, p. 36). Essa compreensão permite superar concepções fragmentadas da formação, uma vez que reconhece que o conhecimento profissional não se origina exclusivamente da formação universitária, mas resulta da articulação entre diferentes fontes, experiências e contextos de aprendizagem. Entre essas dimensões, os saberes experienciais assumem particular relevância, pois são constituídos no exercício cotidiano da profissão, nas relações estabelecidas com os estudantes, com os demais professores e com a própria organização escolar. Tardif (2002, p. 39) afirma que esses saberes "são os saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua função e na prática de sua profissão". Complementarmente, o autor esclarece que eles "brotam da experiência e são por ela validados" (Tardif, 2002, p. 39), incorporando-se à trajetória profissional sob a forma de conhecimentos práticos,

habilidades e modos de compreender e realizar a docência. Ao aprofundar essa discussão, Tardif (2002, p. 49) destaca que o trabalho docente se desenvolve em um contexto de múltiplas interações, cujas condições e situações concretas exigem dos professores respostas construídas no próprio exercício profissional. Assim, os saberes experienciais não representam conhecimentos secundários ou meramente complementares, mas constituem uma dimensão fundamental da identidade e da competência profissional docente.

No contexto da Educação Física escolar, essa compreensão implica reconhecer que os professores constroem conhecimentos nas experiências com as diferentes manifestações da cultura corporal, nas relações com os estudantes, na diversidade dos espaços educativos e no enfrentamento das situações imprevisíveis que atravessam o cotidiano escolar. Desse modo, uma formação continuada fundamentada na epistemologia da complexidade precisa promover a articulação entre conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e experienciais, valorizando a escola como espaço de produção, socialização e reconstrução dos saberes profissionais. Não raro, em encontros e rodas de conversa entre professores experientes, emergem narrativas notáveis de criatividade pedagógica: estratégias para reorganizar uma aula de dança em um dia de chuva sem quadra coberta, adaptações inteligentes de materiais para garantir a participação de alunos neurodivergentes, ou táticas para mediar rivalidades de bairros que se projetam nos jogos escolares. Longe de serem meros 'recursos práticos' secundários, esses saberes tecidos na urgência da ação expressam um conhecimento pedagógico de alto valor epistemológico. A reflexão complexa legitima-os como saberes constitutivos da profissão docente, merecedores de sistematização e compartilhamento. Por conseguinte, o diálogo entre Morin e Tardif permite reconhecer os professores de Educação Física como sujeitos produtores de conhecimento, e não como receptores passivos de diretrizes acadêmicas. A formação continuada precisa, assim, reconfigurar suas estruturas para acolher e problematizar o saber da experiência, superando a assimetria histórica entre a universidade e a escola em favor de uma relação dialógica de aprendizado mútuo.

POR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA HUMANIZADORA E EMANCIPADORA: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA À PRÁXIS COLETIVA

Em oposição aos modelos verticalizados e instrumentais de capacitação, Francisco Imbernón (2010) e António Nóvoa (1992, 2009) defendem uma concepção de formação continuada que reconhece a escola como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e o coletivo docente como

protagonista dos processos formativos. Para Imbernón (2010, p. 54), "[...] a escola passa a ser foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria". Essa compreensão desloca a formação de uma lógica centrada em eventos pontuais para uma perspectiva vinculada às necessidades concretas da instituição educativa, às experiências dos professores e à investigação compartilhada dos desafios pedagógicos. Na mesma direção, Nóvoa (1992, p. 28) sustenta que "a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola". Posteriormente, ao discutir a formação de professores e a profissão docente, o autor reforça a necessidade de aproximar os processos formativos do exercício profissional, sintetizando essa proposição na defesa de que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" (Nóvoa, 2009, p. 17). Assim, a escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de aplicação de conhecimentos produzidos externamente e passa a constituir-se como território de produção de saberes, reflexão crítica e desenvolvimento profissional coletivo.

Tal perspectiva articula-se ao conceito freiriano de práxis, compreendido como unidade indissociável entre reflexão e ação transformadora. Freire (1987, p. 42) afirma que "a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Essa formulação permite compreender que a formação continuada não pode limitar-se à aquisição de procedimentos técnicos ou à reprodução de orientações previamente estabelecidas, pois exige que os professores problematizem criticamente suas experiências, compreendam as contradições presentes no cotidiano escolar e construam possibilidades coletivas de intervenção. Trata-se, portanto, de reconhecer a formação como movimento permanente de reflexão, diálogo e transformação da realidade educativa, no qual a ação pedagógica é continuamente interrogada e reconstruída pelos próprios sujeitos que a realizam.

Nóvoa (2009) propõe a construção de um 'terceiro espaço' formativo, um território de mediação que articula a universidade e a escola básica, superando o fosso tradicional entre teoria e prática. Segundo o autor, a formação docente deve assentar-se em três pilares: a reflexão sobre a prática, a produção coletiva do conhecimento profissional e o fortalecimento das identidades docentes (Nóvoa, 1992, 2009). Estudos empíricos no campo da Educação Física fornecem elementos concretos sobre a viabilidade dessa perspectiva. Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016), ao analisarem a trajetória de professores da rede pública, evidenciam que a formação ganha densidade nos 'entrelugares' de troca autoformativa e colaborativa criados pelos próprios docentes. Do mesmo modo, Vedovatto e Rubino (2021) mostram que iniciativas formativas ancoradas

no contexto escolar geram maior engajamento e impacto pedagógico do que propostas genéricas e descontextualizadas.

A Tabela 1 sintetiza as divergências fundamentais entre o modelo instrumental de reciclagem e o paradigma emancipatório de formação continuada:

Tabela 1: Comparativo entre os paradigmas de formação continuada em Educação Física

Dimensão Analítica	Modelo Instrumental / Reciclagem	Modelo Emancipatório / Centrado na Escola
Concepção Formativa	Acúmulo individual de cursos pontuais e atualização técnica prescritiva.	Desenvolvimento profissional contínuo, práxis reflexiva e investigação-ação coletiva.
Locus Prioritário	Auditórios institucionais, cursos EAD genéricos e palestras esporádicas.	Unidade escolar, comunidades de prática e 'terceiros espaços' (universidade-escola).
Visão sobre o Corpo	Biológica, higienista e esportivizada (foco no rendimento motor individual).	Multidimensional, cultural, afetiva, política e de linguagem expressiva.
Papel do Professor	Consumidor de saberes acadêmicos e executor de diretrizes de especialistas.	Sujeito epistêmico, pesquisador da própria prática e coautor do currículo.

Fonte: Elaborado com base em Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Tardif (2002), Santos, Oliveira e Ferreira Neto (2016) e Vedovatto e Rubino (2021).

Para materializar esse paradigma emancipatório na Educação Física escolar, os projetos formativos devem priorizar estratégias participativas e engajadas, tais como:

- **Círculos de narrativa pedagógica:** espaços dialógicos dedicados ao compartilhamento, à análise e à reflexão coletiva sobre relatos de prática e desafios enfrentados na rotina escolar;
- **Grupos de pesquisa-ação colaborativa:** núcleos integrados por professores da educação básica e pesquisadores universitários para investigar problemas reais do cotidiano pedagógico;
- **Análises compartilhadas de registros de aula:** estudo reflexivo sobre diários de campo, relatórios pedagógicos e registros audiovisuais para reexaminar as mediações docentes sob múltiplos olhares;
- **Oficinas sobre cultura corporal e cibercultura:** laboratórios focados na investigação dos impactos das redes digitais e das mídias na corporeidade, subjetividade e sociabilidade dos estudantes.

Ressalte-se que tais metodologias não descartam o uso de recursos tecnológicos; ao contrário, as mídias digitais podem ser potencializadas a favor da formação docente, viabilizando redes de apoio mútuo, repositórios

colaborativos de experiências e fóruns de discussão. O que se rejeita é a apropriação acrítica da tecnologia, quando reduzida à mera entrega massificada de conteúdos descontextualizados. A intenção central reside em construir espaços coletivos de solidariedade profissional que atenuem o isolamento e atribuam novos sentidos ao trabalho docente na fluidez contemporânea. Para que essa transição se efetive, é fundamental o compromisso das redes públicas de ensino. Sem a garantia de tempo remunerado na jornada de trabalho para encontros formativos, sem financiamento adequado e sem valorização nos planos de carreira, as propostas formativas arriscam-se a permanecer no plano do discurso, sobrecarregando ainda mais os educadores e perpetuando a lógica da responsabilização individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação continuada de professores de Educação Física escolar[4] em tempos líquidos permite compreender que os desafios da docência contemporânea não se restringem à atualização de conteúdos, à incorporação de novas técnicas ou ao domínio de procedimentos metodológicos. Trata-se de uma problemática de natureza epistemológica, política e pedagógica, que interroga os próprios fundamentos da formação e os sentidos atribuídos ao trabalho docente em uma sociedade marcada pela instabilidade, pela aceleração das mudanças e pela fragilização das referências coletivas. Nesse cenário, a leitura de Zygmunt Bauman acerca da modernidade líquida, em interlocução com o pensamento complexo de Edgar Morin, oferece elementos para problematizar a insuficiência de perspectivas formativas fragmentadas, instrumentais e descontextualizadas. Se, em Bauman, a fluidez das relações e a transitoriedade das experiências desafiam a construção de referências duradouras, em Morin, a complexidade convoca à superação da fragmentação do conhecimento, à religação dos saberes e ao reconhecimento das múltiplas dimensões que constituem a realidade educativa. Essa interlocução permite compreender que formar-se continuamente não significa apenas acompanhar as transformações do tempo presente, mas desenvolver condições intelectuais, éticas e coletivas para interpretá-las criticamente, posicionar-se diante delas e produzir respostas pedagógicas contextualizadas.

4 Como produções acadêmicas que dialogam diretamente com as reflexões desenvolvidas neste ensaio, destacam-se duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGEd/Unoesc): *A condição humana na complexidade em tempos líquidos da Educação Física escolar* (2022), de Wilian Luiz Artmann disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/948380, e *O paradigma da complexidade e a Educação Física: subsídios formativos para pensar a corporeidade na educação básica* (2025), de Alice Lussani, disponível em: https://biblio.unoesc.edu.br/acervo/970587. Ambas orientadas pelo Dr. Anderson Luiz Tedesco.

Na Educação Física escolar, tal exigência assume particular relevância, pois envolve a compreensão do corpo, do movimento e das práticas corporais como manifestações históricas, culturais, sociais e políticas, cuja abordagem educativa não pode ser reduzida à dimensão técnico-motora. Assim, pensar a formação continuada sob os horizontes da modernidade líquida e do pensamento complexo implica reconhecer o professor como sujeito de conhecimento, produtor de saberes e agente de transformação das práticas educativas, cuja profissionalidade se constitui no diálogo permanente entre experiência, reflexão, pesquisa, alteridade e compromisso com a formação humana. Ao superar visões reducionistas e tomar o movimento humano como expressão cultural, de linguagem e de afeto, a Educação Física escolar revela uma força pedagógica emancipatória singular. Ela atua no cerne das vivências corporais, das identidades e das sociabilidades dos estudantes. Contudo, essa potência exige condições concretas para que os professores possam refletir criticamente sobre sua atuação. Torna-se indispensável a consolidação de políticas públicas de formação continuada institucionalmente garantidas, financiadas pelo Estado e voltadas para o fortalecimento do trabalho coletivo. É preciso impulsionar redes colaborativas de aprendizagem que tenham a escola como centro irradiador. A integração orgânica entre universidades e redes de Educação Básica deve favorecer a consolidação de 'terceiros espaços' formativos, onde o rigor teórico encontre o saber da experiência acumulado no chão das quadras e salas de aula. Sem essa postura dialógica, corre-se o risco de alimentar discursos acadêmicos distanciados da realidade e práticas pedagógicas esvaziadas de sentido.

Como agenda de pesquisa, sugere-se a realização de investigações empíricas que acompanhem e avaliem experiências de formação continuada centradas na escola em diferentes redes de ensino, identificando avanços, entraves e contribuições reais para a prática pedagógica. Revela-se igualmente promissora a condução de estudos escutando diretamente os professores de Educação Física, buscando compreender quais desenhos formativos consideram mais significativos em suas trajetórias profissionais. Reconhecer que vivemos em uma modernidade líquida não deve conduzir à resignação ou ao imobilismo. Formar professores nesse cenário significa cultivar a capacidade ético-política de construir laços sólidos, sentidos compartilhados e espaços de resistência. Mais do que receituários ou metodologias inflexíveis, a formação continuada em Educação Física deve assegurar ao educador a autonomia intelectual e a sensibilidade humana necessárias para navegar na incerteza. Espera-se que este ensaio contribua para o avanço do debate acadêmico e inspire gestores e docentes na defesa do direito a uma formação efetivamente humanizadora.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana Dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.)**. Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

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

RESENDE, Lucas Barbosa; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Identidade docente e formação continuada em educação física escolar:** uma revisão integrativa. Movimento, Porto Alegre, v. 30, e30018, 2024. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.137927.

SANTOS, Wagner dos; OLIVEIRA, Aline Vieira; FERREIRA NETO, Amarílio. Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 647-659, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-55092016000300647.

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

VEDOVATTO, Dijnane; RUBINO, Marília. **A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar**: uma experiência no Brasil. Actualidades Investigativas en Educación, v. 21, n. 2, 2021. DOI: https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46780.

A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS CAMINHOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA CRÍTICA

Neura Meneghini[1]
Altair Alberto Fávero[2]

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da educação básica no Brasil constitui um campo de intensas disputas ideológicas, políticas e econômicas. Se, por um lado, a legislação educacional preconiza a garantia e a necessidade do aperfeiçoamento permanente dos profissionais do magistério, por outro, observa-se uma incapacidade estrutural ou falta de clareza de diversos entes públicos em conceber e gerir propostas pedagógicas elaboradas pela própria rede e para a própria rede. Frente a essa lacuna, o Estado frequentemente recorre à celebração de convênios, contratação de consultorias e aquisição de pacotes educacionais fechados junto a empresas, fundações e institutos privados.

Esse movimento descortina a consolidação de uma visão mercantilista no âmbito das políticas públicas de formação. Sob o pretexto de conferir eficiência e responder a demandas gerenciais, o setor público passa a adquirir "produtos" educacionais encomendados, que englobam desde cursos de curta duração e assessorias técnicas até sistemas formais de ensino, gestão e avaliação. Essa dinâmica introduz nas redes de ensino concepções fundamentadas na racionalidade técnica e no pensamento neoliberal, cuja tônica alinha a educação aos ditames da lógica de mercado.

1 Mestre em educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Graduada em Pedagogia e Direito pela UNC Concórdia. E-mail: neurameneghini@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais e graduado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. Pós-Doutor em Docência Universitária (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (México). E-mail: favero@upf.br

Nesse cenário, a formação de educadores é frequentemente reduzida ao treinamento instrucionalista e reprodutivo, focado no mero repasse de metodologias padronizadas e voltado para a obtenção de índices em avaliações em larga escala. Paralelamente, o avanço da precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de tarefas e a desvalorização salarial intensificam a vulnerabilidade e o mal-estar docente, fragilizando os laços coletivos e a consolidação de espaços comunitários de estudo.

Diante dessas contradições, o presente capítulo problematiza a mercantilização da formação docente e investiga as possibilidades teóricas e práticas para a construção de processos formativos emancipatórios. Para além do debate teórico, o estudo incorpora a vivência concreta retratada no interior do estado de Santa Catarina, especificamente a experiência formativa implementada na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia/SC, a qual buscou tensionar os pacotes padronizados estaduais por meio de dinâmicas ancoradas na práxis e no trabalho colaborativo.

Para tanto, o capítulo organiza-se em três eixos centrais: inicialmente, investiga-se a incursão do neoliberalismo na educação e o consequente esvaziamento do sentido da formação; em seguida, analisam-se as vias constitutivas do desenvolvimento profissional (senso comum, institucionalização e práxis); por fim, abordam-se as bases epistemológicas necessárias para a afirmação do professor crítico-reflexivo e do intelectual crítico, capaz de transformar a prática cotidiana em instrumento de emancipação social.

A mercantilização da formação continuada e as marcas do neoliberalismo na educação

A oferta da formação continuada no Brasil tem sido caracterizada pela coexistência e pela intersecção entre o setor público e o setor privado. O avanço de instituições privadas no ambiente escolar estatal se operacionaliza por meio de múltiplas modalidades de contratação, tais como assessorias educacionais, consultorias, treinamentos e fornecimento de materiais instrucionais padronizados. Esse fenômeno expõe a presença da lógica mercantil orientando a elaboração e a implementação de políticas públicas encomendadas pelo próprio Estado.

Essa terceirização ganha força na medida em que gestores e redes públicas encontram dificuldades operacionais ou teóricas para estruturar autonomamente seus programas formativos. O resultado é a adoção irrestrita de propostas descontextualizadas, alinhadas à racionalidade técnica e orientadas por princípios ideológicos neoliberais.

Conforme pondera Imbernón (2009, p. 20), percebe-se uma crescente desregulação do Estado pautada por uma lógica de mercado e por um

neoliberalismo ideológico complementado com um neoconservadorismo que vai impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais.

As políticas e documentos governamentais frequentemente se apresentam com um discurso salvacionista, prometendo a resolução dos entraves educacionais mediante o uso de tecnologias gerenciais ou materiais estruturados. No entanto, sob essa fachada de modernização técnica, ocultam-se emaranhados econômicos, sociais e políticos que demandam rigorosa análise crítica. Trata-se de uma ofensiva que busca reformular a própria natureza da escola pública.

Analisando essa inserção do setor privado no ambiente escolar brasileiro, Peroni (2018, p. 220) destaca que no Brasil ocorrem múltiplos editais, formas de terceirização e compra dos mais diversos produtos, desde a formação, gestão até a aprendizagem. A autora exemplifica a atuação marcante de sujeitos coletivos da sociedade civil e empresarial, como o Movimento Todos pela Educação, o Instituto Ayrton Senna, o Itaú BBA, o Instituto Unibanco e o Insper, entre outros.

Entender a atuação dessas organizações exige ir além do discurso de responsabilidade social corporativa, desvelando as intencionalidades, as disputas de hegemonia e o jogo de influências direcionado à definição da agenda educacional pública. Tal discernimento requer posicionamento crítico fundamentado. Nesse cenário de concorrência e empresariamento, os estudos de Dardot e Laval (2021, p. 414) auxiliam na compreensão de como a lógica concorrencial se entranha no tecido escolar, visto que a competição opera como uma ideologia de combate e tecnologia de poder que consolida a dominação daqueles que detêm os atributos para dominar e atomiza os dominados, colocados em competição entre si por migalhas, gerando um grande retrocesso em relação à ideia de escola comum, para todos e inclusiva.

Esse ambiente competitivo e atomizado afeta diretamente o cotidiano dos profissionais de ensino. Impossibilitados de efetivar paradas pedagógicas regulares em decorrência da jornada de trabalho excessiva, da precariedade das condições materiais e de políticas educacionais desgastantes, os professores raramente encontram brechas para o estudo aprofundado dessas imposições estruturais. Ocorre, assim, uma fragilização da categoria, que por vezes se vê compelida a participar de dinâmicas competitivas para comprovar a suposta qualidade do trabalho que realiza.

Ademais, fragilidades herdadas de uma formação inicial lacunar dificultam a elaboração de análises sociológicas mais profundas. Sobre esse aspecto, Dardot e Laval (2021, p. 416) advertem que, com frequência, educadores progressistas, involuntariamente, tornaram-se portadores de conteúdos individualistas, utilitários e psicológicos, em detrimento da sociologia crítica e do espírito cooperativo.

A hegemonia da racionalidade técnica na formação manifesta-se quando o ato de formar é reduzido ao mero adestramento para a replicação de métodos e fórmulas prontas, sob a falsa premissa de que os estudantes são homogêneos e de que certas técnicas universais dão conta da complexidade da sala de aula. Suprime-se, assim, a reflexão sobre o sentido do fazer educativo.

Retomando as lições de Imbernón (2009, p. 51), a concepção básica que apoia o treinamento pressupõe a existência de um conjunto de comportamentos e técnicas a serem reproduzidos em sala de aula, recorrendo-se a cursos, oficinas e seminários ministrados por especialistas em solucionar problemas externos.

Somando-se à indução externa promovida por consultorias, nota-se também uma busca pragmática dos próprios educadores por certificações de extensão e pós-graduação voltadas prioritariamente à progressão na carreira e à obtenção de vantagens salariais. Embora o incremento financeiro seja legítimo e indispensável para a qualidade de vida do trabalhador, a formação continuada reduzida ao estrito objetivo do ganho remuneratório esvazia seu sentido pedagógico primordial e insere o professor na lógica do consumo de cursos.

Disso decorre um sintoma frequente no cotidiano escolar: a atitude de docentes em final de carreira que declaram prescindir de novas capacitações por terem atingido o topo do plano de cargos e salários, docentes que, por vezes, após a aposentadoria, retornam aos quadros públicos como contratados temporários, distanciados dos debates teóricos contemporâneos.

No plano curricular, Nóvoa (2013, p. 84) adverte que, para assegurar a competência, compensar deficiências e promover atualização, os professores são formados em cursos e institutos destinados a melhorar a capacidade de comunicar conhecimentos apropriados aos alunos, os quais são posteriormente testados para garantir o recebimento dos conteúdos especificados.

Formata-se, dessa maneira, um ciclo no qual o docente é treinado para transmitir conteúdos pré-fixados que serão aferidos por avaliações internas e externas, enquanto o estudante memoriza conceitos desprovidos de sentido vital ou de ligação com sua realidade cotidiana. O mercado formador, movido pela rentabilidade, comercializa programas padronizados para estados e municípios diversos, ignorando as especificidades socioculturais locais.

A justificativa ideológica para a inserção massiva dessas empresas e institutos baseia-se no discurso da pretensa ineficiência do setor público. Conforme aponta Peroni (2016, p. 9), ao analisar as relações entre o público e o privado, observa-se que elas ocorrem via execução ou direção, levando a lógica de mercado para o próprio conteúdo da educação. Ao abrir mão do seu papel ordenador e formulador, a administração pública transfere o direcionamento da política educacional a organizações privadas, que introjetam a lógica gerencial e pouco contribuem para a emancipação da práxis.

Frente ao despropósito da proliferação desses programas, Nóvoa (2009, p. 23) tece contundente crítica ao afirmar que muitos programas de formação continuada têm se mostrado inúteis e complicadores do cotidiano docente. O autor defende a necessidade de recusar o consumismo de cursos e ações do mercado formativo, apontando como única saída viável o investimento na construção de redes de trabalho coletivo pautadas no diálogo e na partilha profissional.

Contudo, a viabilidade desse trabalho coletivo enfrenta severos obstáculos no cenário atual. Fávero, Agostini e Rigoni (2021, p. 1-27) questionam a possibilidade de um projeto coletivo de formação pedagógica diante de um cenário de precarização da educação formal, reduzida ao imediatismo, à massificação, à sobreposição do privado sobre o público e à abdicação do saber escolar no contexto neoliberal.

Tal indagação insere-se no debate do mal-estar docente. A precarização das condições de trabalho, os baixos salários, o desprestígio social, a insegurança e o estresse configuram um quadro marcante de vulnerabilidade profissional. Compelido a comportar-se como "empreendedor de si mesmo" e submetido a ritmos de trabalho intensos, o educador muitas vezes opera em "piloto automático", perdendo a capacidade de refletir autonomamente sobre sua função social.

Para superar esse estado de vulnerabilidade, Fávero, Agostini e Rigoni (2021) defendem a consolidação de uma gestão democrática capaz de criar espaços institucionais de diálogo, onde a coletividade possa planejar estratégias de resistência e de enfrentamento do estresse profissional. Tais ações exigem políticas pedagógicas de formação inicial e continuada adequadas, realistas e proativas que não se reduzam à forma empresarial de educação (Fávero; Agostini; Rigoni, 2021, p. 1-27).

Afinal, na síntese de Nóvoa (2009, p. 115), ninguém se forma no vazio, pois o formar-se supõe troca, experiência, interações sociais e o reconhecimento da singularidade de cada história em seus contextos. Formações descoladas do ambiente real da escola e da singularidade dos sujeitos mostram-se ineficazes.

Quando a política pública carece de intencionalidade pedagógica, a responsabilização pelo fracasso educacional é perversamente individualizada no professor. Torna-se imperativo, portanto, refundar a formação a partir das reais necessidades dos educadores e do suporte contínuo às iniciativas construídas no interior das próprias unidades escolares (Nóvoa, 2013).

Entre o real e o ideal: as modalidades e os caminhos da formação continuada

Para compreender a fundo os processos que atravessam as escolas, faz-se necessário examinar como a formação continuada se materializa no cotidiano. De acordo com a sistematização proposta por Benincá (2010, p. 257-258), a educação continuada manifesta-se sob três formas principais: o

processo informal e espontâneo, a formação institucionalizada e a formação pela práxis pedagógica.

O processo informal e espontâneo está vinculado ao conhecimento do senso comum derivado da experiência empírica cotidiana. Caracteriza-se por ser assistemático, fragmentado e superficial. Benincá (2010, p. 257) aponta que os professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam às universidades ou a qualquer outra instituição para realizar cursos de atualização.

Nessa abordagem, o profissional pressupõe que a formação inicial e os anos de serviço bastam por si mesmos, desconsiderando a dinamicidade da produção científica, cultural e tecnológica que impacta o perfil dos estudantes. Conforme adita Fávero (2022, p. 275), por ser adquirido de forma espontânea, o portador desse saber do senso comum não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tampouco, a necessidade de transformar-se.

A formação institucionalizada refere-se ao regresso sistemático do docente a cursos de extensão, seminários, oficinas, especializações ou programas de pós-graduação ofertados por agentes externos. Embora relevante, Benincá (2010) alerta que, caso a atualização docente dependa exclusivamente de insumos originários de fontes externas, o professor permanecerá em eterna dependência de novos treinamentos.

Na ausência de conexão com o contexto real de atuação, tais cursos alimentam a ansiedade, geram insatisfação e convertem o educador em um consumidor permanente de modismos pedagógicos que não solucionam as angústias do cotidiano.

A formação pela práxis pedagógica, por sua vez, fundamenta-se nos pilares da autoformação e da formação coletiva em serviço. Benincá (2010, p. 258) ensina que, no caso específico do método da práxis pedagógica, a referência primeira na observação é a prática da professora e do professor. Diferentemente da pedagogia tradicional, este enfoque não toma o discurso de autoridade como ponto de partida; nele, o método opera como o próprio coração da elaboração teórica.

Contudo, não se deve confundir a formação pela práxis com a prática espontânea do senso comum. Na práxis, a ação pedagógica converte-se em objeto deliberado de investigação rigorosa. Como explicita Benincá (2010, p. 259), não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação, sendo o método decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática.

Sob essa perspectiva, o itinerário formativo incide sobre situações reais do ambiente escolar: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os silêncios,

as dinâmicas relacionais e os conflitos do cotidiano. Ao tomar consciência dos determinantes de sua ação, o educador ultrapassa a mera reprodução técnica.

Tendo em vista que a ação educativa se estrutura como uma relação social concreta, a metodologia pedagógica reflete as concepções de mundo que balizam as interações entre professores, estudantes, gestão, famílias e comunidade. Assim, a prática pedagógica revela-se simultaneamente como uma prática metodológica e uma prática social (Benincá, 2010).

Do ponto de vista epistemológico, a metodologia da práxis encontra respaldo na teoria sociofilosófica do materialismo histórico-dialético. A articulação dialética entre teoria e prática busca transformar a realidade por meio da reflexão sobre a própria ação. Benincá (2010, p. 61) assinala que esse horizonte exige a superação da dicotomia entre teoria e prática e do autoritarismo na relação sujeito-objeto.

Para tanto, o autor estabelece requisitos centrais para a efetivação da práxis pedagógica: exige-se que os indivíduos do processo escolar sejam compreendidos em seu contexto sócio-histórico e em suas práticas sociais, com relações interpessoais pautadas no confronto dialógico de sujeito para sujeito.

O processo escolar deve ser coordenado por uma proposta construída participativamente, onde o poder seja operado segundo princípios pactuados coletivamente e onde o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente. A prática pedagógica precisa se converter em fonte permanente de reflexão teórica à luz do materialismo histórico, constituindo a totalidade dos atores no sujeito-pedagógico coletivo da escola (Benincá, 2010, p. 61).

A materialização dessa abordagem requer um compromisso ético de toda a comunidade escolar. Como adverte Benincá (2010, p. 68), o sujeito não é apenas o aluno, mas também o professor, a direção e os pais, pois todos atuam e interferem mutuamente entre si e sobre o contexto social. Trata-se de uma teia dialética. Para garantir o sentimento de pertencimento e engajar novos integrantes, a proposta pedagógica precisa ser constantemente reexaminada e renovada ao longo do ano letivo.

Atualmente, contudo, a precarização do trabalho docente dificulta essa vinculação comunitária: professores submetidos a jornadas fragmentadas em múltiplas instituições encontram impedimentos concretos para se fixarem e se envolverem na vida de uma comunidade escolar. O ideal seria assegurar condições de trabalho que permitissem a atuação do docente em no máximo uma ou duas escolas.

Quando o professor submete seu fazer à reflexão teórica, abre-se a possibilidade de romper com as contradições do senso comum pedagógico. Segundo Benincá (2010, p. 75), a prática intervém sobre a compreensão dos

agentes, que, ao não encontrarem explicação suficiente em suas concepções de mundo, são levados a ampliar suas visões teóricas.

Nesse movimento dialético de ação e reflexão, percebem-se as contradições do senso comum e concretiza-se a práxis pedagógica. Esse movimento ininterrupto de olhar, problematizar e alterar a própria ação requer suporte institucional e intencionalidade formativa, preparando o terreno para a emergência de uma postura verdadeiramente crítica.

Por uma formação continuada crítica, reflexiva e problematizadora

Alinhando-se às críticas ao modelo mercantilizado, Sartori (2017, p. 106) observa que a formação de professores, na maioria das vezes, ocorre distanciada da realidade educacional, ou seja, por meio de um processo que não estreita a relação da formação com o ambiente da prática docente, a escola. Esse distanciamento explica por que grande parte das formações oferecidos falha em tomar as contradições das salas de aula como objeto central de estudo.

Para superar esse vácuo, torna-se necessário resgatar e problematizar o debate sobre o "professor reflexivo". Na década de 1990, impulsionada pelos trabalhos de Donald Schön, difundiu-se a valorização da epistemologia da prática, assentada nos conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Todavia, tal formulação recebeu questionamentos decisivos. Conforme sintetizam Lima e Gomes (2012, p. 193), embora Schön defenda a epistemologia da prática e o desenvolvimento de profissionais reflexivos, analistas como Alarcão (1996) e Contreras (1996) aprofundaram e problematizaram essas ideias.

Aprofundando essas críticas, Alarcão (1996) destaca que o simples ato individual de refletir não assegura a transformação qualitativa do ensino, pois a reflexão não é um mecanismo neutro ou mecânico. Ela precisa ser compreendida historicamente, em dimensão coletiva, articulada às implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas cotidianas (Lima; Gomes, 2012).

Por sua vez, Contreras (1997) postula que a reflexão docente deve incidir não apenas sobre os procedimentos metodológicos diretos, mas também sobre as estruturas organizacionais e as condições institucionais do trabalho, as quais afetam decisivamente a autonomia profissional.

Como sinalizam Lima e Gomes (2012, p. 193), a reflexão guarda estreita vinculação com o pensamento e a ação nas situações reais e históricas em que os professores se encontram, não constituindo uma atividade individual e neutra, mas calcada em relações sociais que servem a interesses políticos e culturais.

Complementando esse raciocínio, Libâneo (2012, p. 82-83) defende que uma concepção crítica de reflexividade ultrapassaria a ideia de submeter

a formação continuada apenas à resolução dos problemas mais imediatos da prática docente.

A reflexividade articula o pensar e o fazer, estando o cerne no comportamento reflexivo entre o conhecer e o agir (Libâneo, 2012). Contudo, a reflexão sobre a prática só se sustenta quando alimentada pelo questionamento e pela identificação de dilemas concretos.

Como pontua Ghedin (2012, p. 152), para que haja reflexão autêntica com intervenção e mudança, deve existir algo que desperte a problematicidade da situação.

Para estruturar essa reflexividade crítica e emancipadora, Ghedin (2012, p. 83) defende que os professores precisam desenvolver simultaneamente a apropriação teórico-crítica das realidades concretas, a apropriação de metodologias facilitadoras do trabalho pedagógico e a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas.

Nessa mesma linha, Contreras (1997) sugere quatro questionamentos fundamentais para articular esse processo: descrever o que se está fazendo, informar o significado dessa ação, confrontar como se chegou a agir dessa maneira e reconstruir caminhos para fazer o trabalho de modo diferente.

Desenvolver essas competências analíticas é pré-requisito para a formação dos próprios estudantes. Frequentemente, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas expressam o desejo de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes.

No entanto, as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula raramente proporcionam as condições para essa emancipação. Como argumenta Libâneo (2012, p. 89), não se chegará a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades do pensar como raciocínio, análise e julgamento, pois, para ter um aluno crítico-reflexivo, é imprescindível ter um professor crítico-reflexivo. Sem essa coerência, cria-se um abismo entre o estudante idealizado no documento e o estudante real produzido pela escola.

Importa ressaltar, como faz Ghedin (2012, p. 157), que os processos reflexivos não são inerentemente emancipatórios, cabendo questionar se eles se dirigem à realização de ideais de emancipação e justiça ou se estão a serviço da manutenção de normas vigentes como a meritocracia, o individualismo e a tecnocracia. Assim, torna-se indispensável diferenciar conceitualmente os modelos de atuação profissional no ambiente educativo:

O modelo do Prático Reflexivo, sintetizado nos estudos de Schön (1990), volta-se primordialmente para a avaliação e o ajuste técnico das metodologias de ensino empregadas dentro do espaço restrito da sala de aula.

Enquanto o Professor Crítico-Reflexivo avança em relação ao prático reflexivo ao desvelar o sentido ideológico e político do ensino. Conforme pondera Borges (2012, p. 243), a reflexão crítica é emancipatória porque liberta

visões acríticas, hábitos e tradições não questionadas, superando formas de coerção e autoengano.

Já o Intelectual Crítico, situa-se num patamar sociopolítico mais amplo, analisando e intervindo sobre os fatores sociais, econômicos e institucionais estruturais que condicionam a prática educativa no âmbito da sociedade capitalista.

As pesquisas de campo trazidas por Meneghini (2024) na experiência da 6ª CRE de Concórdia evidenciam a complexidade de transitar do modelo tradicional para a práxis transformadora. Ficou demonstrado que, embora os projetos formativos locais tenham buscado favorecer o movimento dialético de *ação-reflexão-ação* entre pares, a consolidação desse processo nas unidades escolares enfrenta gargalos institucionais severos, tais como a carência de equipes pedagógicas preparadas, o acúmulo de tarefas burocráticas e a falta de continuidade decorrente das rupturas nas políticas públicas a cada alternância de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica da formação continuada de professores revela que o avanço da lógica mercantilista e gerencial no setor educacional público representa uma séria ameaça à autonomia docente e à qualidade social da educação.

A substituição do debate teórico-metodológico profundo pela compra de pacotes instrucionais e cursos padronizados aliena o professor de seu papel de criador do conhecimento pedagógico, reduzindo-o a um mero executor de tarefas e reprodutor de técnicas.

Superar o esvaziamento da formação continuada exige romper com o pragmatismo utilitarista e reafirmar a epistemologia da práxis ancorada no materialismo histórico-dialético. Conforme demonstrado pelas reflexões de Benincá (2010) e pela análise da experiência regional no interior de Santa Catarina (Meneghini, 2024), a formação continuada autêntica não ocorre por acoplamentos externos nem pelo mero consumo individual de certificações. Ela se efetiva no coletivo, no interior do espaço escolar, tomando as problematizações cotidianas como ponto de partida para a investigação rigorosa e para a reconstrução da prática pedagógica.

É imperativo transitar da figura do «prático reflexivo» individualizado para o professor crítico-reflexivo e intelectual crítico, capaz de desmascarar as determinações ideológicas da mercantilização e atuar coletivamente contra a precarização do trabalho docente.

Para tanto, faz-se urgente a consolidação de políticas públicas de Estado e não de governo, pautadas na gestão democrática, na garantia de horários de estudo remunerados em serviço e no fortalecimento das equipes pedagógicas escolares como articuladoras de processos emancipatórios e transformadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1996.

BENINCÁ, Elli. **A práxis pedagógica.** Passo Fundo: Editora UPF, 2010.

BORGES, Valdir. A reflexão crítica na formação de professores. *In:* GHEDIN, Evandro; LIMA, Maria Socorro Lucena; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Morata, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Neri; RIGONI, Kátia. Mal-estar docente e precarização do trabalho na educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-27, 2021.

FÁVERO, Altair Alberto. **Formação docente e universidade.** Passo Fundo: Editora UPF, 2022.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino**: interfaces com a formação docente. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GOMES, Maria Marina Dias. A reflexão na formação de professores. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Saberes da docência e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEGHINI, Neura. **A formação continuada e a ressignificação da práxis pedagógica**: revisitando a experiência formativa de professores no interior de SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 7-26, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado na educação.** Brasília: Liber Livro, 2018.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores e práxis pedagógica.** Passo Fundo: Editora UPF, 2017.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 1990.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PANORAMA HISTÓRICO ENTRE CRISES DO CAPITAL, POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

David Robert Berto Lima[1]

INTRODUÇÃO

Neste breve trabalho qualitativo, documental e bibliográfico, refletiremos sobre o impacto da relação entre as crises do capital e a formação continuada de professores, compreendendo como a legislação que lhe ampara é afetada por essa relação. Nesse contexto, encaminhamos o seguinte problema: **como compreender e superar a lógica neoliberal deste conjunto de legislações que (re)orienta a formação inicial e continuada de professores com vistas à superação dessas contradições?** A partir desta problemática, portanto, analisaremos, aspectos constitutivos do seguinte *córpus* legal: Reforma Francisco Campos (1931); CF/1934 (Art. 156); Esquema 3+1" Decreto-Lei 1.190/39 LDB 4.024/61; Reforma Universitária Lei Nº 5.540/68; Lei nº 5.692/1971, Art. 66 da LDB 9.394/96 & CAPES, Lei nº 11.494/2007 FUNDEB, Lei nº 11.738/2008, EC nº 95/2016 (Teto de Gastos), Lei nº 13.415/2017, Res. CNE/CP nº 2/2019 e BNC-Formação 2024; à luz do referencial teórico de Marx (2005, 2007, 2013) Mészáros (2002), Freitas (2018), Saviani (2008; 2013), entre outros autores.

Inicialmente, neste tempo de desafios, está dada uma disputa acirrada para a manutenção da hegemonia do modo de produção capitalista, agora, numa fase mais aguda. No âmbito da luta de classes, a sociedade civil organizada entra em disputa para fazer prevalecer a ideologia que esconde as contradições desta disputa. Esta é a grande elaboração que, segundo Marx (2007) organiza e, ao mesmo tempo, torna quase imperceptível o conjunto de contradições presentes nessas relações. Esta disputa tem, em uma de suas frentes, um

1 Mestre em Educação (PPGE – instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Doutorando em educação no PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

conjunto estruturante de legislação que organiza como a formação, inicial e continuada de professores, ocorre. É por esta via que abordamos a questão desta temática. Afinal, não há, na materialidade destas determinações, como contornar ou mesmo desvincular a formação inicial e continuada de professores da compreensão estruturante e estrutural relacionada ao seu arcabouço legal.

Este conjunto multifacetado de determinações, quando visto como totalidade, nos remete à formação de um mosaico muito concreto. Trata-se de organizar duas frentes principais ao neoliberalismo: 1) a reprodução social de um tipo apático de ser humano orientado para sua individualidade isolada, conforme Mézsáros (2002; 2009) a formação de um trabalhador hiper fragmentado pela divisão do trabalho "algoritimizado". É neste e para este espaço-tempo que o professor se dirige. É nele que atua. É, sobretudo, neste ambiente que ele é formado.

Neste cenário, decorre do raciocínio elaborado por Mézsáros (2008), que a escola é um centro fundamental para o controle da produção de um produto chamado "mão de obra barata de forma barata". Tanto quem é formado como seus formadores, são tratados como "matéria prima", como poderemos verificar adiante em uma das fases dessa trajetória história analisada. Por isso, estudantes e professores são, desse ponto de vista, partes indissociáveis dessa unidade dialética.

Neste trabalho, no entanto, nos ateremos aos aspectos estruturantes da formação inicial e continuada de professores na perspectiva das "reformas" de legislação e da estética do trabalho docente no âmbito da configuração deste corpus de leis. Assim, refletiremos sobre como as determinações dessa ligação "humbilical" entre modo de produção capitalista e legislação impacta a formação inicial e continuada de professores.

Especificamente, o sistema de ensino brasileiro, tanto na fase anterior à primeira LDB, como a partir da organização sistemática dos sistemas de ensino em torno dela, esteve intimamente ligada aos movimentos de avanço e/ou retrocesso mediados por crises do capital. Mencionaremos resumidamente as que chamamos de "pré-sistema nacional de educação" e mais detidamente as que chamamos "no sistema nacional de educação". É importante dizer, no que tange à formação continuada de professores, que esta não se dá num vácuo de sentido. Ao contrário, ela é uma instância que, orientada inicialmente pela expectativa de uma sólida base de práxis, balize, na trajetória profissional da docência, os ajustes para a emergência das necessidades teórico-metodológicas dessa práxis. Ou seja, a formação continuada pensa e repensa, à luz das condições concretas do trabalho docente, sua forma e conteúdo e sua relação sujeito objeto, conforme abordaremos adiante. É fundamental, portanto, que a história desse desenvolvimento seja o "chão" em que essa reflexão ocorra.

Nesse cenário, portanto, e tendo em mente esses elementos, mencionaremos a seguinte periodização: 1 – dos movimentos entre 1939, nos "pós quebra da bolsa de Nova York (1929)" até a primeira LDB, Lei 4024/61. Para essa menção panorâmica, o foco será no estabelecimento do modelo do padrão conjuntural. 2 – Entre a Lei 4024/61, passando pela sua reforma, a Lei 5692/71 e a introdução de um viés tecnicista. Para essa menção, o foco será na transição de modelo que estruturará esse momento atual da crise que vivenciamos na formação docente. 3 – A transição do modelo tecnicista evidente para subjetivação de formação e de processos a partir da LDB 9394/96 e as reformas educacionais progressivas a partir dessa lei. Para essa menção, observaremos o avanço do padrão de formação dos indivíduos isolados, conforme Mészáros (2013).

A formação inicial e continuada no período pré-sistema nacional de educação- da grande depressão de 1929 e a modernização conservadora (1930–1964)

A partir da crise de 1929, ocorreu o colapso do modelo agroexportador cafeeiro no Brasil, impulsionando o processo de industrialização por substituição de importações e a centralização do Estado sob a era Vargas, conforme Lima (2024). No contexto de uma coalizão liberal, conforme afirma Saviani (2013), militares, lideranças da oligarquia mineira e militares se reúnem para redesenhar a hegemonia política no Brasil. Nesse contexto, surge a exigência de formar quadros técnicos, burocráticos e intelectuais para a gestão estatal e o mercado. Esta nova realidade emergente promoveu a criação de novas estruturas administrativas. Trata-se da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), além da Reforma Francisco Campos (1931) e da promulgação da Constituição de 1934. Por meio dela, foi estabelecida vinculações orçamentárias constitucionais para o ensino (União: 10%; Estados e Municípios: 20%). Fica evidente o primeiro elemento que conforma um padrão. Em meio ao caos deixado pela crise mundial do capital e do modelo de capitalismo dependente operado desde o período colonial brasileiro, o acúmulo de forças necessárias para o rompimento da antiga política do Café com leite foi a percepção de perda econômica. Assim, compreendemos que:

> A causa última de todas as crises reais permanece sempre a pobreza e a restrição do consumo das massas em face da tendência da produção capitalista de desenvolver as forças produtivas como se seu limite fosse apenas a capacidade absoluta de consumo da sociedade. **(**Marx, 2017, p. 279)

Neste contexto muito específico, a reforma Francisco Campos, de 1931, estabelece o padrão de formação pedagógica inicial para o que, à época, era conhecido como formação secundária a partir do modelo "3 + 1". Nele, os estudantes da faculdade de Filosofia, Ciências e de Letras realizavam um

bacharel por três anos e, os que quisessem atuar nas licenciaturas, realizavam uma complementação de um ano de "didática". Até os dias atuais, o efeito dessa cultura dicotômica é sentida nos cursos de formação de professores, pois não foi plenamente superada. Junto a esse fato histórico, foi aprovada em 1946, a Lei 8529 que acentuou a dicotomia uniformizando, ao longo de um período conturbado da história do Brasil, a formação de regentes (1º ciclo) e de professores primários (2º ciclo). Nesse contexto, Lourenço Filho iniciou, a partir da criação do INEP, cursos de aperfeiçoamento e o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elemental introduz o treinamento instrucionalista em serviço sob influência do pragmatismo norte-americano. Essa iniciativa iniciou em 1937 e foi finalizada em 1956. É fundamental frisar, nesse contexto, que a formação continuada, aqui representada, não pensa esta tarefa a partir das necessidades do trabalho docente, ou mesmo de promover a qualidade do processo que beneficiará, em última instância, aos estudantes.

Essa dicotomia foi acentuada e ratificada nos termos da primeira LDB brasileira, a Lei 4024/61. Naquele momento, o mundo ainda se recuperava da quebra da bolsa. Recentemente havia saído de duas Guerras Mundiais. Nesse contexto, essa lei brasileira refletia uma resposta pragmática, objetivista e tecnicista para a formação docente, a partir da criação das licenciaturas curtas. Em termos gerais, esse caráter tecnicista esvaziava a densidade teórica dos currículos de formação docente no Brasil. Em 1968, com a lei 5.540, era estabelecida a criação dos institutos e faculdade de educação isoladas, separando licenciados e bacharéis em lados distintos, adensando o foço entre teoria e prática na formação docente.

A formação inicial e continuada no período propriamente dito do sistema nacional de educação - crise do petróleo e o fim do fordismo

O colapso do padrão rígido de acumulação fordista-keynesiano nos anos 1970 forçou o capital a elaborar uma transição para o modelo de "acumulação flexível" e a reorganizar, enquanto movimento mundial, a força de trabalho. No Brasil, sob a ditadura cívico-militar e os acordos MEC-USAID, conforme Saviani (2013), a educação foi subordinada à Teoria do Capital Humano. A Lei nº 5.540/1968, nesses termos, implementou uma reforma universitária fundada na Lei nº 5.692/1971. Segundo esta ampliação do escopo tecnicista iniciado em 1961, ocorreu a reestruturação do ensino com foco estritamente tecnicista e operacional. Essa iniciativa legal buscou moldar a força de trabalho para o que chamavam de "Milagre Econômico" como forma de contingenciar investimentos necessários para a educação.

Nem mesmo a ideologia do "Milagre Econômico" sob o disfarce da "teoria do capital humano" conseguiu esconder os impactos do colapso do sistema Bretton Woods e da crise do petróleo iniciados ainda em 1973. Ruiu a sustentação ao modelo de acumulação rígida (fordista-keynesiana), dando lugar ao que já mencionamos a pouco, como "regime de acumulação flexível", orientado pela flexibilização dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Nesse período, entre as reformas universitárias, passando pela reforma da primeira LDB brasileira, consolidou-se, subjetivamente, a percepção da dicotomia entre saberes técnicos e saberes didáticos no antigo esquema 3+1 das licenciaturas.

Em meio a esse período compreendido entre 1973 até meados da década de 1980, um forte elemento já mencionado, mas que requer breve atenção é o período da ditadura cívico-militar. Não abordaremos o detalhamento histórico deste evento de múltiplas determinações no Brasil. Contudo, colateralmente, é preciso enfatizar sua importância para a análise das legislações dentro deste período e, sobretudo, para o entendimento do que se seguem a ele. Com o golpe civil-militar de 1964 e o alinhamento do Estado brasileiro aos acordos MEC-USAID, a educação superior passou por uma profunda reestruturação alinhada à já mencionada Teoria do Capital Humano. A Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) reorganizou as universidades federais, extinguindo as cátedras e instituindo a estrutura departamental, o sistema de créditos e a pós-graduação regida pela CAPES.

Sob o mote da eficiência produtivista, a formação docente sofreu um duplo impacto: a) A pulverização das Licenciaturas Curtas: Para atender à rápida expansão do ensino secundário sem os custos de uma formação sólida, autorizou-se a criação de licenciaturas de curta duração, acentuando o caráter operacional do ensino. b) O isolamento das Faculdades de Educação: Com a criação dos Institutos Centrais (de Física, Química, Economia, etc.) e das Faculdades de Educação, o conhecimento pedagógico foi definitivamente confinado a um setor isolado da universidade. Os alunos das licenciaturas ficaram confinados ao debate pedagógico de viés tecnicista e objetivado em "técnicas" de ensino. A formação continuada de professores pós formação inicial, nesse cenário, sofre uma alteração de conteúdo, embora mantenha, na perspectiva tecnicista, a mesma forma. Estamos nos referindo a programas como Profae / Ceteb / CEFAM, que perduraram ao longo das décadas de 70 e 80. Para essa perspectiva de formação continuada de professores, esses projetos de capacitação massiva e módulos instrucionais estavam focados no treino comportamental.

Os desdobramentos da crise financeira global/subprime na formação inicial e continuada de professores no período propriamente dito do sistema nacional de educação

O colapso financeiro internacional de 2008 explicitou o que Mészáros (2002) chama de crise estrutural e cumulativa do capital. Diante do esgotamento das saídas tradicionais, o capital avança sobre o fundo público e sobre a gestão direta da educação, promovendo a privatização e a mercantilização radical do ensino. Ocorre, nesse fenômeno, por conta do esgotamento de recursos de toda ordem, a "desregulação" do Estado que as forças produtivas pediam, em tempos anteriores, clamava pela sua "ausência" no cenário de "avanço" competitivo do mercado. Essa demanda ocorria numa realidade externa ao controle do Estado sobre recursos e formas sociometabólicas de organização da sociedade de consumo.

Agora, esse cenário mudou. o Estado é a fonte direta de recurso. Partindo disso, ocorre a tomada agressiva de suas estruturas, não mais como instância de mediação-transmissão de recursos públicos para a iniciativa privada. Estado como essa "última instância" para a manutenção do modelo de produção do capital passa a ser "consumido". O movimento tem a mesma natureza agressiva, mas agora, na direção contrária. O movimento agora é para a tomada o Estado como sendo ele mesmo, o negócio direto. Essa descrição, no entanto, tem no seu interior o movimento que se estende desse 2008 até nossos dias, por desdobramentos de uma crise que não foi devidamente enfrentada conjunturalmente. Com a desvalorização dos commodities, promovendo uma recessão no período 2014-2016, o estado brasileiro enfrenta uma grande crise fiscal, ensejando profundas medidas de austeridade fiscal. Essa conjuntura fundamenta, para a educação, assim como para as demais funções típicas do estado, severas restrições orçamentárias e na própria lógica de reprodução de suas atribuições.

Embora contramedidas de enfrentamento à essa austeridade tenham sido implementadas, como é o caso das leis do Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB): Expansão dos fundos contábeis da educação básica e do Piso constitucional do Magistério Lei nº 11.738/2008, essa sequência foi interrompida conjunturalmente. Trata-se da EC nº 95/2016 (Teto de Gastos): Congelamento de investimentos públicos, sufocando o PNE (Lei nº 13.005/2014), além da Lei nº 13.415/2017: Reforma do Ensino Médio, "notório saber" e flexibilização docente. Entre as contramedidas e o contra-ataque liberal, está o evento significativo do golpe cívico-empresarial a Dilma Rousseff.

Sobretudo na sequência de eventos entre 2016 e 2020, conforme Frigoto (2017), a escalada da extrema direita e as medidas de aprofundamento da tendência de medidas de austeridade culminou na ascensão de um fenômeno

recente, o bolsonarismo. Essa é a cena de fundo que nos ajuda a compreender as determinações desse fenômeno. Essa última conjuntura, conta ainda com um evento de proporções continentais: a pandemia do COVID 19. Combinados, os elementos já narrados e este último mencionado, provocaram, num mundo já solapado por crises e perdas, uma Estagflação[2]. Isso promoveu um retorno da inflação global que impactou diretamente nos processos de formação de professores.

É muito importante ressaltar que essas mudanças ocorridas se refletiram nos currículos das licenciaturas de modo específico. É nesse horizonte que se insere a aprovação da BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2/2019). Freitas (2018) denuncia esse fenômeno como a «reforma empresarial da educação», na qual think tanks neoliberais e fundações corporativas passam a ditar o currículo das licenciaturas, alinhando a formação de professores estritamente aos descritores da BNCC.

> A reforma empresarial submete o trabalho do professor à padronização, à gestão por resultados e ao neotecnicismo. Trata-se de um alinhamento funcional que retira do docente o controle sobre o seu próprio saber e fazer, convertendo-o em mero aplicador de pacotes instrucionais e alinhando o currículo das licenciaturas ao adestramento comportamental exigido pelo mercado. (Freitas, 2018, p. 58).

A BNC-Formação representa o auge do neotecnicismo ao subordinar a autonomia docente ao pragmatismo imediato da BNCC. Diante desse quadro de precarização e alienação do trabalho docente, alcança o auge do estranhamento em que, segundo Marx (2005), tanto o objeto do trabalho docente, a saber, o conjunto de processos de ensino-aprendizagem, como sua própria presença nas instâncias de trabalho ficam "autonomizados", tornando-se "coisas em si". Os laços de solidariedade entre professores e estudantes, assim como com toda a comunidade escolar, são enfraquecidos frente a docentes descaracterizados por um neotecnicismo que os remete ao arraigamento em "suas próprias disciplinas". Ou seja, quando um currículo que torna o "aspecto técnico" um tipo de saber em si é o centro de "equilíbrio" da formação docente, perde-se de vista o valor humano no processo formativo preconizado, em tese, por docentes cuja premissa central seja a formação omnilateral do ser humano. O impacto direto dessa concepção de formação docente presente nesta nova norma legal para as licenciaturas, fornece as condições para um processo de franca uberização e plataformização da educação. Isso pode ser percebido, na medida em que:

2 De acordo com Vasconcellos e Garcia (2019), a estagflação ocorre quando a economia enfrenta simultaneamente o aumento do nível geral de preços e o estancamento da atividade produtiva, acompanhado do aumento do desemprego.

> Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão. (Freitas, 2018, p.105-106)

Os Impactos desse uberização e platafromização do trabalho docente, a partir desse avanço do capital privado na instrução pública agravado durante a crise fiscal pós-pandemia, usou, como justificativa para esse processo, a necessidade de que fossem superados desafios da inclusão tecnológica. Em meio a isso, Freitas (2018) segue dizendo que:

> Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como "plataformas de aprendizagem online" e "personalizadas", com tecnologias adaptativas e "avaliação embarcada", em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. (Freitas, 2018, p.105)

Fruto desse processo de platafomização, os processos de formação continuada de formação de professores encontraram uma grande transformação. Até aqui, os processos tecnicistas e subjetivistas das décadas passadas alcançaram seu ápice. Eles foram reconfigurados para uma forma nova de organização do trabalho docente, o que também afetou as políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil. Com os decretos nº 6.094/2007 e nº 6.755/2009 foram instituídos PAR e PARFOR, parte o que foi instituído no Plano de Ações Articuladas e Política Nacional de Formação do Magistério via Rede Nacional de Formação Continuada. Também foram lançados programas como Pró-Letramento e PNAIC (2012). Além desses, programas federais de formação continuada focados em metas de alfabetização, orientados pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que, no âmbito da já discutida BNC Formação, atrela àquela lógica neotecnicista, programa BNC – formação continuada.

Essa instância legal atrela a formação em serviço estritamente às competências operacionais da BNCC. Mais recentemente, para promover a aceleração deste cenário neotecnicista, foram implementados os programas

Tempo de Aprender e Curso ABC (2020-2022). Foram implementadas Formação continuada baseada em plataformas EAD e ciência cognitiva. Por fim, um programa que conecta e concentra o alinhamento entre formação inicial, continuada às políticas de currículo, no âmbito de condicionamentos para repasses de verbas, intermediados por processos de pactuação entre estados, municípios e união federal. Este é o exemplo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, autorizado pelo decreto Decreto nº 11.556/2023. Essa é articulação federativa para formação continuada em serviço focada na recomposição de aprendizagens, segundo o PNE PL 2.614/2024 para o período entre 2024-2034. Esse programa estabelece metas de formação continuada vinculadas à pós-graduação e valorização da jornada em uma só escola. Em contrapartida, no entanto, atrela, prescritivamente, a formação continuada ao domínio das técnicas, das formas para o alcance e a produção de resultados parametrizáveis e convertidos em índices.

O grande desafio, diante desse cenário é que, compreendidas as determinações mais elementares dessa conjuntura e formado um concreto pensado sobre ela, resta-nos a pergunta: o que fazer? Como superar essa compacta ação do Capital nesta fase aguda de austeridade? Compreendida a contradição, passaremos a elaborar uma compreensão a respeito de caminhos para pensar uma superação possível nessa correlação de forças. Compreendemos que, no âmbito dessa disputa por "espaço", cabe-nos uma correlação, enquanto mediação, que parta desta realidade concreta. Não haveria meios de o fazer de outro modo. Não, sem que uma posição meramente se tornasse seu fruto. Desse modo, a partir da seção seguinte, passaremos a discorrer sobre a compreensão de superação possível nesta temporalidade histórica, ao menos no que tange à formação de professores nesses tempos algorítmicos.

Caminhos possíveis para uma superação coletiva da prescrição na formação inicial e continuada de professores na atualidade

No caminho de volta, proposto por Marx (2008), abstraída a totalidade das determinações que delineiam um retrato e a descrição das principais contradições, a primeira tarefa clara que nos cabe é o exercício do rigor para a correlação. Quando os indivíduos são isolados por meio do agravamento dos processos de controle que promove. Como resultado o estranhamento, a alienação e o adoecimento, nos mantermos ativos, partindo da consciência, é uma urgência. Partindo disso, ato contínuo, é a busca incessante pela promoção de instância de solidariedade. A formação humana não se dá num vácuo de relações e de sentido. Nessa perspectiva, é importante a recuperação da clareza a respeito da relação entre as categorias forma e conteúdo, na relação sujeito objeto.

Dito e outra maneira, ao compreender a natureza da formação docente, não apenas na forma tecnicista das técnicas de "fazer" docente, devemos compreender que a formação realmente ominilateral somente é alcançada quando este fazer não se resume à sua objetivação. É preciso transcender essa instância, procurando pela unidade entre a essência e a aparência desses processos. Esta é, eminentemente humana, sensível, estética, ética e política. Essa primeira díade suporta a compreensão das relações humanas, se por objeto do trabalho docente, os processos de ensinar-aprender, for considerado o objeto *sine qua non* do fazer pedagógico. Compreendemos assim, pois:

> A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte - isto é, tanto do educando como do educador. (Duarte e Saviani, 2012, p. 14)

Podemos perceber que a superação da contradição, como nos ensina a dialética do materialismo histórico, emerge, como síntese, de dentro da condição concreta e histórica a ser superada. Em outras palavras, é na perspectiva de revelar tais contradições que encontramos a primeira instância de avanço claro desta conjuntura. Isso requer, como nos adverte Marx (2007) a clareza a respeito das falácias da ideologia. Ela, e o conjunto de fetiche dos processos mercadológicos, enebria os sentidos e embota o entendimento para o avanço.

É nesta instância em que indivíduos, antes isolados conforme aponta Mészáros (2002), agora se tornam trabalhadores associados para uma transformação democrática das instâncias em que vivem na direção desse enfrentamento. É dessa solidariedade entre indivíduos cuja consciência está ativa e crítica, que começam a ocorrer os pactos e as convergências colaborativas na direção da formação de consensos criativos. Essa, talvez seja a maior tecnologia social que a humanidade ainda está por ver agir plenamente no horizonte teleológico que esperamos ser hegemônico.

Em termos efetivos, universidades, opondo-se criativamente na administração de seus currículos, professores intelectualmente comprometidos com uma instância de rigor e humanidade, estudantes com os pés no chão e a consciência de classe na consciência, poderão elaborar a mudança de que

falavam Duarte e Saviani (2012). Por fim, sem estas instâncias orgânicas, não será possível a superação do sistema sociometabólico do capital, enquanto mediador da formação humana. Nesse sentido, apenas com a superação do modelo de produção que condiciona a formação humana aos interesses expansionistas do Capital, haverá formação real, e não ideal, de professores no Brasil de nossos dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto panorâmico, procuramos apresentar uma linha temporal que expressasse um padrão. Trata-se de evidenciar a estreita correlação entre as crises do capital e a adequação das iniciativas de organização da formação de professores a eles. Procuramos demonstrar, que as principais legislações que delinearam os currículos e principais políticas públicas estruturantes da formação docente brasileira, de modo direto ou indireto foram influenciadas pelos interesses do Capital. É preciso compreender junto a isso, que esta relação está "escamoteada" no emaranhado ideológico que vigora na sociedade brasileira. Sem essa compreensão conjuntural, não temos como começara elaborar caminhos claros de superação.

Procuramos apresentar a instância de superação como uma rede de solidariedade ética, coesa, rigorosa ética, estética, política e intelectualmente. Afinal, formação humana, não se faz sem humanos. Por fim, procuramos pontuar que, por compreensão teórico-metodológica, todos os elementos para a efetivação dessa superação, a saber, a transição para o cooperativismo na formação docente, superando a sanha do Capital, devem ser compreendidos de dentro desta temporalidade.

Não há solução mágicas. Em nosso ser-fazer, tudo e manufaturado, feito sob medida. Resta-nos, a coragem, a inteligência e a sensibililidade amorosa com a qual Freire (1996) nos convida a acolher a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente elaborado pela humidade para os que conservarão, na história, o melhor e mais efetivo do que representa o ser humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Governo Federal, 1934.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e institui o Plano de Ações Articuladas (PAR). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Institui o Programa Tempo de Aprender para formação continuada em alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 11 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para articulação federativa na formação continuada de professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer a organização do FUNDEB permanente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023.** Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica (Arcabouço Fiscal). Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

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

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as LDB nº 9.394/1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui o Programa Pé-de-Meia, de incentivo financeiro-educacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações de formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2012.

CHESNAIS, François. A crise mundial atual: caracterização, dinâmicas e horizontes. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 21/22, p. 11-25, 2008.

DUARTE, Newton, SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes.** Campinas: Autores Associados, 2012.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, privatização e privatização oculta. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III: O processo global de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrim e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. Tradução de Luciana Pavan Antunes. São Paulo: Boitempo, 2009.

ROBERTS, Michael. **The Long Depression**: Marxism and the Global Crisis of Capitalism. London: Haymarket Books, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de economia.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS, DISPUTAS E ATORES

Jussani Derussi[1]
Silvia Regina Canan[2]

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais constituem processos históricos, sociais e políticos constituídos por diferentes concepções de educação, sociedade, interesses, disputas e relações de poder. Para Mastrodi (2024), todas as políticas públicas são ações do poder público e de modo geral são de origens jurídicas e administrativas, elas seguem normas previstas na legislação com objetivo de atingir uma finalidade pública. Segundo o mesmo autor, as expressões políticas públicas foram cunhadas pela primeira vez nos EUA, e elas referiam-se a "ações governamentais voltadas à intervenção pontual do Estado na sociedade"(Mastrodi, 2024, p.s/n).Na maioria das vezes as políticas públicas possuem caráter distributivo; redistributivas, regulatórias e constitutivas qualificação que define que madeiras elas são executadas na sociedade e que resultado espera-se delas frente as demandas de uma sociedade.

Nesse movimento, sua proposição não pode ser compreendida como uma ação linear e exclusivamente estatal, uma vez que envolve diferentes sujeitos, contextos e espaços de produção, interpretação e materialização das políticas. Compreender esse processo implica reconhecer que entre aquilo que é proposto nos documentos oficiais e aquilo que se efetiva no contexto educacional existem mediações, interpretações, disputas e recontextualizações.

É nesse cenário que se inscrevem as políticas de formação continuada de professores, constituídas por programas, projetos e ações que expressam

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Chapecó, SC – Brasil. E-mail: jjjderussi@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4368-1929.

2 Docente no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, RS – Brasil. E-mail: silvia@uri.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4504-3680.

determinadas concepções sobre educação, docência, formação, escola e prática pedagógica. No contexto brasileiro, a trajetória dessas políticas evidencia a diversidade de iniciativas e perspectivas que, em diferentes momentos históricos, buscaram responder às demandas educacionais, mas também revelam tensões quanto às finalidades, aos fundamentos e às formas de organização dos processos formativos.

A partir dessa perspectiva, este texto objetiva discutir as concepções de políticas públicas e educacionais, considerando as trajetórias de sua constituição e os diferentes atores envolvidos em sua produção. Para tanto, recorre-se à abordagem do ciclo de políticas, especialmente às contribuições de Ball e Bowe e Mainardes, como possibilidade de compreender as políticas para além de sua dimensão normativa, considerando os contextos de influência, produção dos textos e prática. Busca-se, assim, problematizar as políticas de formação continuada não como produtos acabados, mas como construções sociais e políticas que assumem diferentes sentidos conforme são formuladas, interpretadas, apropriadas e recontextualizadas nos espaços educacionais.

Políticas públicas: percursos na esfera de poder, atores e sua constituição

As políticas educacionais cumprem um papel significativo na educação, suscitando reflexões sobre os modos de conceber sua formulação, aprovação e implementação em um contexto marcado por disputas, relações de poder, processos de seleção e interesses daqueles que legislam, representam ou constituem o Estado. É preciso considerar que "a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir 'vozes', uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade" (Mainardes, 2006, p. 54). Considerar o que é permitido e discutir quais vozes serão ouvidas no momento da concepção das políticas requer ampliar os estudos e as reflexões sobre o tema, o que trouxe à baila os conceitos teóricos relacionados à abordagem do ciclo de políticas.

Compreendemos que, para pensar a formação continuada de professores, é inevitável revisitar os conceitos de políticas educacionais e adentrar na abordagem do ciclo de políticas, discutida por Mainardes (2006) a partir das pesquisas desenvolvidas por Stephen Ball e Richard Bowe.

Em princípio, Ball e Bowe procuram apresentar um referencial teórico-reflexivo sobre a atuação do Estado nos processos micropolíticos de análise, considerando as dimensões macro e micro que atravessam os programas e as políticas públicas, bem como os processos pelos quais são analisados, modificados, suprimidos ou acrescidos elementos textuais ao longo de sua concepção. Segundo os pesquisadores, essa abordagem permite realizar uma

análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática.

Essa trajetória é compreendida como ciclo de políticas, conforme apresentado por Mainardes (2006). O ciclo de políticas possibilita compreender como os programas e as políticas educacionais são reformulados ao longo de suas trajetórias e como são atravessados por complexas controvérsias nas diferentes dimensões de análise dos processos micropolíticos e das relações estabelecidas no âmbito do Estado. Também permite compreender a dinâmica de atuação dos profissionais que trabalham com as políticas, evidenciando a necessidade de articular os processos que se desenvolvem nas instâncias macro e micropolíticas. Embora a teoria tenha sido desenvolvida no contexto inglês, Mainardes (2006) considera que seus pressupostos teóricos podem contribuir para a análise das trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros, especialmente por possibilitarem apreender parte da complexidade envolvida nos processos de formulação e implementação das políticas.

Com o objetivo de ilustrar diferentes ângulos das políticas públicas, a conceituação apresentada no texto original foi considerada pelo autor como um conjunto de facetas contínuas para esboçar o ciclo de políticas. Entretanto, tais formulações evidenciam as disputas políticas e os embates que ocorrem ao longo desse processo, não constituindo, portanto, a única ou necessariamente a melhor forma de compreender as políticas públicas. Nesse sentido, os três conceitos apresentados neste texto são utilizados como uma aproximação e um entendimento conceitual inicial para o leitor acerca das diferentes fases das políticas, conforme apresentado a seguir:

> A primeira faceta, a ***"política proposta",*** referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de "implementar" políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A ***"política de fato"*** constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, **a *"política em uso"*** referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Mainardes, 2006, p.49).

Compreendemos que esse entendimento conceitual inicial foi e continua sendo significativo, embora Mainardes (2006) ressalte que, posteriormente, Stephen Ball (1994) e Richard Bowe (1992), a partir de novos aprofundamentos teóricos, afastam-se dessa formulação inicial e avançam na conceituação das políticas públicas, propondo novos entendimentos. Esse movimento decorre da variedade de mudanças, disputas e influências que atravessam o processo

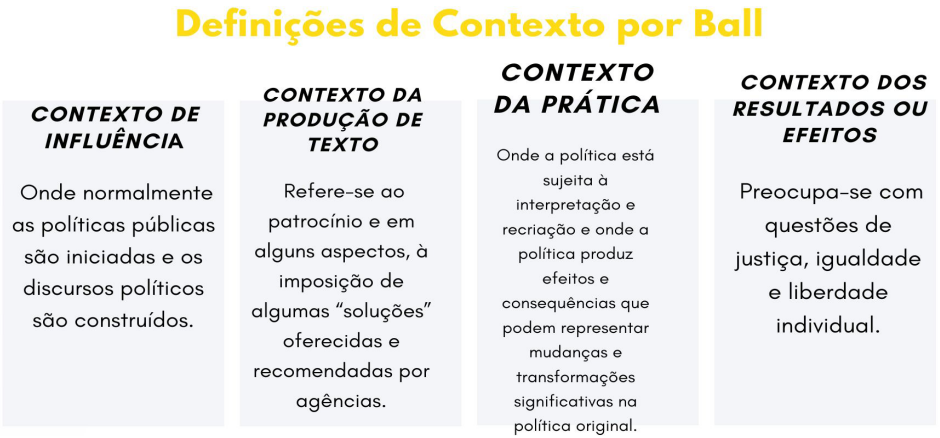
político. Assim, os conceitos anteriormente apresentados mostraram-se limitados para um aprofundamento da compreensão das políticas, passando-se, então, a concebê-las a partir de três contextos principais: "o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática" (Mainardes, 2006 p. 50).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação atuam nas políticas tanto na formação dos discursos que as constituem quanto em sua interpretação e efetivação, especialmente no contexto da prática docente. Essa atuação envolve a apropriação e a articulação dos conteúdos das políticas com o currículo escolar, considerando os conflitos, as especificidades e a diversidade presentes nos diferentes espaços de atuação profissional.

Nessa forma de conceber as políticas, elas são entendidas como representações sujeitas a múltiplas interpretações e influências em seus processos de formulação. Suas intenções e orientações resultam de processos de "negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política" (Mainardes, 2006, p. 53). Desse modo, situamos as políticas educacionais em um campo complexo, no qual diferentes interesses, concepções e relações de poder se articulam e se confrontam, permitindo compreender as múltiplas alterações e conjunturas que atravessam sua formulação e desenvolvimento.

Face ao exposto, torna-se necessário considerar os diferentes contextos que constituem o ciclo de políticas, conforme sistematizado por Ball e Bowe e posteriormente aprofundado por Mainardes (2006). Essa abordagem possibilita compreender as relações entre as dimensões macro e micropolíticas, evidenciando que as políticas não se desenvolvem de maneira linear, mas são produzidas, interpretadas e ressignificadas ao longo de suas trajetórias.

Imagem 1 – Representação das definições de contexto proposto por Ball (1994)



Fonte: Autoras a partir de Ball (1994) *apud* (Mainardes, 2006).

A partir do exposto e em consonância com as contribuições de Mainardes (2006), compreende-se que cada contexto possui um campo específico de atuação. No *contexto de influência*, fase em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, os grupos de interesse procuram influenciar a definição das finalidades sociais da educação e os sentidos atribuídos ao que significa ser educado. Esse processo também transita por comissões e grupos representativos, que podem constituir espaços de articulação e influência. Nesse contexto, "é frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral" (Mainardes, 2006, p. 52).

No segundo contexto, denominado *contexto da produção de texto*, são estabelecidos os investimentos financeiros e impostas possíveis soluções, além de serem apresentadas recomendações de agências multilaterais. Esse fator, segundo o autor, "é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado" (Mainardes, 2006, p. 52). Nesse processo, participam organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em muitos casos, esse movimento está relacionado à globalização e à circulação ou transferência de políticas entre diferentes países, embora essas políticas sejam reinterpretadas pelos Estados-nação, estabelecendo-se uma relação dialética entre as dimensões global e local.

No *contexto da prática*, a política é submetida a processos de interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar alterações significativas em relação à política originalmente formulada. Nesse contexto, os professores e outros profissionais desempenham um papel relevante na interpretação e na reinterpretação das políticas educacionais, uma vez que atribuem sentidos aos seus objetivos e às suas orientações, considerando suas próprias concepções e crenças e as implicações dessas políticas para o processo de implementação.

Por fim, o *contexto dos resultados ou efeitos* concentra-se nas questões relacionadas à justiça, à igualdade e à liberdade individual. Nessa perspectiva, compreende-se que as políticas produzem efeitos e que sua análise deve considerar as desigualdades existentes. Nesse contexto, o autor propõe a análise de uma política a partir de duas dimensões, quais sejam:

> (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização)
> (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (Mainardes, 2006, p. 54).

O *contexto dos resultados ou efeitos* exige atenção dos atores envolvidos, constituindo-se como a etapa em que se analisam as desigualdades e as reproduções produzidas pelas próprias políticas. Esses efeitos, descritos por Ball (1994) e citados por Mainardes (2006), são classificados como efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem aludem às "mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo" (Mainardes, 2006, p. 54). Quanto aos efeitos de segunda ordem, dizem respeito ao "impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social" (Mainardes, 2006, p. 55).

Após a conceituação desenvolvida por Ball e Bowe e posteriormente sistematizada por Mainardes (2006), torna-se evidente que as políticas públicas são atravessadas por alterações de ordem econômica, política e social e, sobretudo, produzem efeitos positivos e negativos no contexto escolar. Essa característica demanda aprofundamento por meio de pesquisas permanentes, capazes de apreender as diferentes repercussões das políticas nos contextos em que são interpretadas e colocadas em prática.

Para aprofundar a compreensão sobre as políticas públicas no cenário brasileiro, é importante destacar que as políticas públicas formuladas para a educação "têm uma relação direta com o modelo de sociedade vigente a ser implantada" (Brasil, 2016, p. 19). No contexto brasileiro, essas políticas são atravessadas por disputas em torno do modelo de sociedade que se pretende consolidar e dos direitos e garantias educacionais que o Estado deve assegurar.

Ampliando essa perspectiva, Martins (2014) inicia seus argumentos chamando a atenção para a função do Estado e do governo. Para o autor, o governo ocupa "posição de instituições de poder, por determinado período – limitado, quando se trata de uma democracia" (Martins, 2014, p. 4). Quanto ao Estado, este representa o conjunto do poder, repartido entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Ambos — Estado e governo — influenciam a formulação e a implementação das políticas públicas. No âmbito da divisão dos poderes, o Poder Judiciário incide na garantia dos direitos e na efetivação das políticas públicas. Em um país federativo como o Brasil, o "governo só atua diretamente sobre a sua esfera, relacionando-se com as demais conforme dispõe a Constituição, que no caso brasileiro adota o federalismo cooperativo" (Martins, 2014, p. 14).

Adicionalmente, Martins (2014) conceitua políticas educacionais, Estado e projeto de governo como:

> A política educacional é uma política pública social, setorial, que se refere ao domínio específico da Educação (MARTINS, 2010). A política pública é associada à intervenção do Estado. Representa sua materialidade (AZEVEDO, 2000). Neste enfoque, consiste no "Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (HÖFLING, 2001, p.31). Embora seja fundamental partir da intervenção do Estado, é sempre complexo limitar a análise da política social àquilo que um Estado como ator racional, antropomorfizado (ALLISON, 1999), projeta sobre a sociedade (Martins, 2014, p.14).

O conceito, apoiado em diversos autores, pode parecer simplista, mas expressa a complexidade das políticas públicas, sobretudo porque não se pode desconsiderar a dimensão política que elas assumem na implementação das ações governamentais, mediante a intervenção do Estado. Martins (2014) destaca que as competências entre Estado e governo são compartilhadas, cabendo aos diferentes entes a responsabilidade pela definição e implementação de diretrizes, ainda que em intensidades distintas. O autor também enfatiza que a sociedade vem ampliando seu envolvimento na participação dos processos de formulação, implementação e controle das políticas públicas.

Boneti (2011, p. 19) aduz que o "Estado constitui uma instituição não neutra, resultante de uma correlação de forças [...] pois é movida por valores ideológicos, éticos e culturais [...] o Estado organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências sociais". Assim, as políticas públicas são atravessadas por diferentes forças e interesses, entre os quais se destaca a participação da sociedade civil. Nessa perspectiva, compreende-se que as políticas públicas emergem de demandas e necessidades produzidas no contexto social, mas transitam para a esfera estatal, onde passam a ser objeto de disputas, negociações, intervenções e decisões políticas.

No campo educacional, esse processo foi marcado, especialmente a partir da década de 1990, pela atuação de diferentes atores que passaram a participar da formulação e da discussão das políticas educacionais, em articulação com os diferentes poderes do Estado. Entre esses atores, destacam-se:

> O marco da setorização do campo educacional foi a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação-ABE, que reivindicava a implantação de uma política nacional de educação, regulada a partir do poder central. E o agente principal para a inclusão na agenda das políticas públicas educacionais foi o movimento da Escola Nova. A Carta de 1934 respondeu à inserção dos direitos sociais educacionais na agenda política brasileira conferindo ao tema status constitucional (Martins, 2014 p.14)

Para o mesmo autor, os movimentos sociais que atuaram foram decisivos para que se chegasse ao resultado normativo inscrito na Carta de 1988, fator que estabeleceu que as políticas educacionais devem estar em harmonia com a configuração normativa da Constituição Federal do Brasil.

Após o crivo de disputa de poder, "os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política "(Mainardes, 2024, p.52). Conforme explica o autor, estes órgão e representações fazem o controle das políticas públicas destinadas para a educação, entendo que elas não são neutras. E, Bonetti (2011, p.18), acrescenta que as políticas públicas ocorrem "debates em torno de sua elaboração com agentes do poder nacional e global ". Fator que vem modificando seus textos, e atendendo às exigências externas ao Estado. É importante grafar, que as políticas educacionais não correspondem ao programa de governo lançado no período eleitoral. As propostas sua maioria surge por normas originadas de proposições e enviadas ao Congresso Nacional por meio de emendas constitucionais.

Segundo Martins (2014), antes da proposta ter envio Congresso Nacional, o governo passa por quatro etapas que são elas: I - negociação interna; II- oitiva e negociação com os diversos segmentos da sociedade civil; III-negociação com representantes das demais esferas federativas e IV-negociação com o Congresso Nacional.

Período que em que se viabiliza intensa negociação interna entre o órgão responsável pelo setor do Ministério da Educação (MEC), com a estrutura política do governo (Casa Civil), o órgão que coordena as políticas e os órgãos responsáveis pelos recursos, que comumente regulam o limite de ordem financeira (Fazenda), todos cumprem um jogo político distinto conforme seus interesses e responsabilidades setoriais. Nesse processo o MEC, cumpre um papel de defender seus interesses e orçamento para a viabilidade da proposta. Após tramitação e exposição dos motivos que constituem peças do processo administrativo interno do Poder Executivo, que expressam justificação técnica e política de propostas elaboradas pelos ministérios conforme as diretrizes do governo são dirigidas para o presidente da república, com o retorno e aval à proposta de política pública passa a tramitar no Congresso Nacional, estes (o congresso), sempre possui um perfil político que pode influenciar nas decisões tomada por eles.

Nesse estágio da política, o congresso e seus membros avaliam a necessidade da política pública lançam com as bases de negociação para os diferentes atores e correntes políticas que compõem o congresso, fator que leva um certo tempo. Trâmite que a legislação ordinária ou complementar caso ocorra discordância de algum dispositivo ocorre vetos, ou o Executivo solicitar maior valor orçamentário para a efetivação da proposta. Martins (2014), explica que isso não ocorre com Propostas de Emenda à Constituição (PEC), quando não há vetos, e na medida provisória ou projeto de lei, nos dois últimos o congresso pode divergir discordando até mesmo do ministério da fazenda.

Quanto ao Poder Legislativo instância, que a estrutura das políticas públicas ganha a versão final, exceto quando há vetos, e os mesmos podem ser derrubados pelo poder executivo, ou editadas por projeto de lei e medida provisória. Mesmo que estabelecidas por Decreto, estes devem remeter à lei que estão regulamentando, e somente e o Legislativo, tem poder para sustar o ato que considera que tem invadido sua competência. Já as emendas constitucionais, não possui força jurídica de vetos, ficando do Legislativo a palavra final.

Esse setor do Estado, por via de regra abre espaço para audiências públicas na sede da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e seguidamente promove reuniões/seminários estaduais nacionais para refazer escuta social. No Legislativo, que ocorre, há espaço para atendimento das reivindicações e teses dos movimentos sociais, embora o congresso também acolha conflitos federativos e cooperação de alimentos de planejamento sobre a proposta que está em análise .

Boneti (2011, p.18) entende que tais "relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal que provocam direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos das ações de intervenção do Estado na realidade social e ou investimentos". E com isso as políticas resultam do jogo de forças exercidas sobre elas. Mesmo assim Martins (2014, p.17) frisa "cabe zelar para que cada ente federativo exerça suas funções, no que se refere à Educação, e que o conjunto das funções esteja permeado pela solidariedade federativa". Martins (2014) destaca ainda que

> A regra é que os relatores, que têm suas próprias opiniões e compromissos e recebem as sugestões e pressões do Executivo, dos demais parlamentares, dos lobbies privatistas e dos movimentos sociais, procurem costurar um acordo para aprovação da proposta – o que não se faz sem absorver algumas das demandas apresentadas (Martins, 2014 p.18).

Martins (2014), não dá ênfase sobre quem seriam os Lobbies[3] privatistas, mas na literatura de Gonçalves (2012), argumenta que o lobby é definido como a prática de obter acesso aos políticos e comunicar as necessidades de certos segmentos da sociedade, utilizando indivíduos (lobistas) e suas vias de comunicação com os órgãos governamentais, modelo de negociação nas políticas

3 Os lobbies são grupos organizados que buscam influenciar decisões políticas e a formulação de políticas públicas em defesa de interesses específicos. No Brasil, esses grupos podem ser formados por empresários de diferentes setores econômicos e se organizam por meio de associações empresariais, institutos e organizações da sociedade civil. Entre os exemplos mais citados estão o Todos Pela Educação (TPE), o Instituto Millenium e a Fundação Lemann. A atuação desses grupos tem influência direta nos debates sobre as políticas educacionais, sendo frequentemente associada ao risco de processos de privatização da educação. Além disso, suas propostas tendem a priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas às demandas do setor produtivo e do mercado de trabalho. Essa perspectiva difere daquela defendida por muitos professores e educadores, que valorizam uma formação cidadã ampla e contínua ao longo da vida, voltada não apenas para a inserção profissional, mas também para o desenvolvimento crítico e social dos indivíduos.

públicas Norte-Americana que o Brasil vem ampliando. Segundo Silva (2019), os Lobbys são constituídos por um grupo de empresários de setores econômicos oligopolizados, grupos grandes, os consumidores de um mercado competitivo ou os contribuintes em certas políticas de governo.

Mesmo com os direcionamentos, por diferentes órgãos ou entidade de interesse, Martins argumenta esta relação de diálogo possui um papel significativo embora exercem pressão nos relatores do Executivo, atores que representam multiplicidade de poder, que são eles:

> - partidos e blocos;
> - bancadas regionais;
> - bancadas e frentes temáticas;
> - presidente da Casa e Mesa;
> - líderes;
> - presidente da Comissão de Educação-CE ou Comissão Especial (de MP ou de PEC);
> - relator;
> - assessores parlamentares de deputados, partidos e ministérios;
> - órgãos técnicos do Legislativo – consultorias: Legislativa (Conle) e de Orçamento e Fiscalização Financeira (COFF) (Martins 2014, p.21).

Todos os agentes mencionados acima, Boneti (2011), entende que são burocratas públicos, pessoas que fazem parte do governo, (Políticos, Ministro de Educação, Deputados entre outros), grupo que são "agentes de poder são pessoas que possuem o privilégio de decidir na elaboração das políticas públicas no investimento do dinheiro público" (Boneti, 2011, p.49). Diante disso, pode-se destacar que os atores mencionados por Martins (2014), são os donos das regras do jogo, fazem gozo do domínio da legislação, da política, do capital e das amizades que envolvem o jogo, sendo que o "político como agente da política é aquele que faz a política"(MEC,2016,p.19), mesmo em governos progressistas.

Ainda, as políticas públicas passam pelo olhar do Poder Judiciário, instância que estabelece a execução de políticas públicas relacionadas a direitos constitucionais, com a meta de garantir sua eficácia. O Supremo Tribunal Federal-STF estabeleceu a determinação do Poder Judiciário, atuar em circunstâncias excepcionais, para a implementação das políticas públicas essenciais principalmente em fiscalizar e realizar a proteção dos direitos constitucionais significativos, não violando o princípio da separação de poderes (Martins,2014).

Em suma, a ação dos Poderes institucionais do Estado, por sua vez, vão atendendo demandas de diversos setores públicos e civis de modo que as políticas públicas acabam desempenhando um papel distributivo entre os membros interessados. Há indícios que uma grande parcela dos interesses

atendidos, ficam com grupos de empresários ou com os próprios burocratas com suas frente de interesse pessoal e posições não uniformes e uma menor parcela com representações sociais, ou melhor com o grupo que possuem mais força de disputa como o Estado.

Mas por outro ângulo, é importante acontecer, fóruns, seminários, debates, aulas públicas articulação com sindicatos dos professores, façam suas articulações com os pares para que os instrumentos das bases populares sejam ouvidos nessa parcela de participação nas políticas públicas.

O debate faz parte da democracia, valor que perpassa pela formação de professores e pela educação, ora em disputa, sendo que as políticas públicas podem ser entendida como: "ser a materialização, por meio de programas, ações e atividades, do papel do Estado de assegurar determinado direito de cidadania para um seguimento social, cultural, étnico ou econômico" (MEC, 2016, p.24). Fator que todos nós de algum modo estamos envolvidos, os professores em especial, estão implicados na materialização das diretrizes das políticas públicas.

Programas de formação continuada de professores: quais marcaram o contexto de formação no Brasil?

Inicialmente convém frisar que o Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a entidade sem fins lucrativos composto por pesquisadores, professores e estudantes - e profissionais da área de Educação no Brasil, adotam o termo de formação em serviço, e aborda da seguinte forma: a formação contínua é vista como formação em serviço, destacando a função do docente como profissional e incentivando-o a criar novas formas de executar seu trabalho pedagógico através da reflexão sobre sua própria prática. Sob essa ótica, a educação deve perdurar ao longo da carreira profissional do professor e deve ocorrer, de preferência, no ambiente escolar.

No entanto, algumas pesquisas apontam que os programas de formação continuada que foram implementados no Brasil, sua maioria "são fragmentados de forma que somente na última década os alfabetizadores entendem que foram mais fluentes em seu exercício profissional" (Derussi,2024, p.88), principalmente em contribuir com anseio de qualificação profissional para que ocorra aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

De encontro a descontinuação das formações mencionada anteriormente, Giroux (1997), destaca que a fragilidade vem ocorrendo com rara percepção dos professores em que cita:

> A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalham no interesse de uma visão emancipatória. (Giroux, 1997, p.198).

Para dialogar sobre os avanços e fragilidades, fomos buscar na literatura e história quais programas de formação continuada que o Brasil teve, para promover debates e conduzir a formação de professores, com objetivo de atender as demandas de aperfeiçoar o fazer docente e propor uma identidade docência.

Segundo o MEC (2016), nos anos 80 e 90 os programas eram voltados em atender a necessidade de uma sociedade leitora, e suas diretrizes pautavam um currículo comum (leitura e escrita). Por exemplo, o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) - (1984-1987), teve três anos de duração, a formação contava com a parceria das universidades em realizar a formação docente, o programa viabilizou acervos e recursos para ambientar as salas de leitura e ampliar a leitura e escrita das crianças dos anos iniciais.

Outro programa foi o Pré-leitura na formação de Professores (1992 a 1996), o programa aspirava desenvolver a prática leitora através da movimentação das salas de aula e abrangia professores dos anos iniciais, professores de formação e pesquisadores. A proposta propunha professores-leitores para que os mesmos pudessem, mediar a entrada dos alunos no mundo da leitura e escrita.

Ainda anos 90, ocorreu o Programa Nacional Biblioteca do professor (1994 - 1997), concebido, com meta de dar suporte aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, progrediu com duas linhas de ações que são elas: distribuição de acervos bibliográficos e produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Presente programa foi extinto em 1997, é inaugurado o programa Nacional Biblioteca da escola, que continuava em 1998,1999 e 2000, com distribuição de materiais semelhantes ao Programa Nacional Biblioteca do professor.

No ano de 2005, o PNBE, ampliou sua proposta para atender os anos iniciais, os anos finais da educação básica e médio, atualmente inclui a educação infantil e educação de jovens e adultos (EJA) além do material que vinha oferecendo, em 2024, retoma o programa Nacional Biblioteca do professor, distribuindo periódicos , acervo de obras de pesquisas e referências docentes, matérias que são utilizados de suporte teórico e didático nas formações continuadas. O projeto objetivava criar condições mínimas para que o processo de formação de leitores literários aconteça de forma democratizada e garanta o material pedagógico para os professores e alunos das escolas públicas através da distribuição selecionada.

Em razão das mudanças e revogações das diretrizes (Diretrizes de 2002, 2015, 2019 e BNC-Formação 2020) vem ocorrendo modificações em relação

a formação de professores na educação básica, o fascículo de apresentação do percurso formativo para 1° e 2° anos, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada(Brasil,2025), faz uma retomada em relação ao programa PROFA (2001-2002), justificando que este programa proporcionou aos professores brasileiros conhecimentos didáticos e metodologias de ensino para a língua escrita.

Os Referenciais para Formação de Professores" (Brasil,2002), vinha pontuando um perfil profissional para os professores de educação básica, considerando um profissional intelectual, e que este intelectual precisava saber mobilizar situações pedagógicas concretas, conhecimento pedagógico exige a competência de construir ações e atividades pedagógicas para seus alunos condizente com a realidade da escola e turma que atua. Contudo, evidencia que as formações de professores possuem um discurso sobre a prática formativa e o aprendizado dos saberes teóricos possuem um espaço desproporcionalmente maior em relação ao aprendizado prático. Fator que pode estar influenciando sobre a ação pedagógica, em outras palavras, os professores aprendem um discurso formativo em suas capacitações que não modifica sua atuação junto aos alunos.

As ideias discutidas anteriormente na tentativa de suprir esta realidade formativa encontram sua inspiração em oito premissas elaboradas pela Rede Latino-Americana de Alfabetização (2025). Essas premissas refletem uma perspectiva conceitual aprofundada, proposta por Emília Ferreiro e outros pesquisadores do Brasil e de países da América Latina sobre a alfabetização e a formação de professores. É importante ressaltar que uma das premissas remete o conhecimento necessário do professor em promover a alfabetização ação intrinsecamente ligado a um processo contínuo de formação de professores e formadores, aprendizado docente que devem contar com referencial teórico suficiente para compreender as reflexões e os pensamentos dos estudantes.

Antes disso, Gatti (2008), frisa que o MEC, criou inúmeras capacitações que implicam na formação dos professores, com promessa de realizar os processos de formação continuada em serviço, por exemplo destaca:

> Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; o Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear (Gatti,2008, p.61).

Com tantos programas propostos para formação de professores, parece que houve avanços e recuos, ao ponto que o MEC em 2025, volta nas diretrizes de 2002, fazendo um caminho de olhar para o passado e para o futuro dos rumos da formação de professores no Brasil. entre tantos que fica difícil nomear e litar como diz Gatti (2008), a formação passa duas décadas, para questionar o que de fato, ocorre nos processos formativos.

Além dos programas mencionados por Gatti(2008), à luz da história, pode-se notar a implementação de diversos outros programas de alfabetização ao longo das últimas décadas, incluindo iniciativas como o Praler (de 2006 a 2016), Gestar I (de 2007 a 2011), Pró-letramento (de 2010 a 2012), PNAIC (de 2012 a 2018), Mais Alfabetização - Pnalfa (de 2019 a 2020) e Tempo de Aprender (2020). Além disso, há o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), juntamente com os projetos Leitura e Escrita na Educação Infantil LEEI (2024) o programa oferece formação continuada para os professores que atendem crianças de 4 a 5 anos (Pré-escola) e a Rede Nacional de Articulação de Gestão da Alfabetização Renalfa (2024), que visa a formação de professores na Educação Infantil dos 1º e 2º anos, 4º e 5º anos da Educação básica, com foco principal da iniciação da leitura e escrita, sua base teórica retoma os princípios do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001 a 2002), os dois últimos mencionados estão em desenvolvimento e implantação.

Pode-se identificar a partir do exposto nos programas acima mencionados, que propostas formativas não faltaram, o que vem ocorrendo são disputas políticas, teóricas metodológicas que por sua vez confundem o papel formativo do professor (Derussi, 2024). Ora, as capacitações possuem um perfil de professor intelectual, outras apresentam competências e habilidades à docência voltar para o interesse de mercado, disputas por um currículo comum, desproporcionalidade entre os conhecimentos teóricos e práticos de um fazer docente, entre outros.

Por fim, após quase 25 anos do surgimento da necessidade de criar proposta de formação continuada na educação básica, houve adequações teóricas e metodológicas nas formações, para atender as demandas da alfabetização e letramento contemporâneo, mas elas continuam fragmentadas com encontros e desencontros de interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste capítulo permite compreender que as políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas à formação continuada de professores, não constituem processos lineares, neutros ou exclusivamente estatais. Sua formulação e materialização são atravessadas por interesses,

disputas, concepções de educação e projetos de sociedade que influenciam tanto as finalidades atribuídas à formação quanto os conhecimentos e as práticas docentes que se pretende promover. Desse modo, compreender essas políticas exige ultrapassar a análise dos documentos normativos e considerar os processos históricos, políticos e institucionais que condicionam sua elaboração, interpretação e efetivação nos contextos educacionais.

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas constitui uma possibilidade analítica relevante, pois permite reconhecer que as políticas não chegam às escolas como propostas acabadas e neutras. Entre sua formulação e sua realização existem mediações, interpretações, negociações e recontextualizações produzidas pelos diferentes sujeitos envolvidos. Os professores, portanto, não devem ser compreendidos apenas como destinatários ou executores das decisões governamentais, mas como sujeitos que atribuem sentidos às políticas, mobilizam seus conhecimentos profissionais e reelaboram propostas a partir das condições concretas do trabalho pedagógico e cultural no local que estão inseridas. Essa compreensão evidencia a importância de articular as dimensões macropolíticas, relacionadas à formulação das políticas, às dinâmicas micropolíticas presentes no cotidiano das instituições educativas.

A trajetória dos programas de formação continuada apresentados ao longo do capítulo evidencia a diversidade de iniciativas desenvolvidas no Brasil, mas também suscita questionamentos sobre sua continuidade, coerência e articulação com as necessidades dos professores e das escolas. A ampliação da oferta de cursos e programas, por si só, não assegura processos formativos consistentes nem transformações na prática pedagógica. Quando as ações são fragmentadas, episódicas ou vinculadas predominantemente às prioridades circunstanciais de cada governo, fragiliza-se a possibilidade de consolidar uma política de formação permanente, articulada ao desenvolvimento profissional docente e às demandas educacionais construídas nos diferentes contextos.

Essa discussão conduz a uma questão fundamental: que concepção de professor orienta as políticas de formação continuada? As respostas a essa pergunta expressam diferentes compreensões sobre docência, conhecimento e autonomia profissional. Enquanto determinadas propostas tendem a privilegiar a aquisição de competências e a execução de orientações previamente estabelecidas, outras reconhecem o professor como profissional reflexivo, intelectual e produtor de conhecimentos sobre o próprio trabalho. Essa distinção não é secundária, pois as escolhas relativas aos conteúdos, às metodologias, aos tempos e aos espaços formativos revelam os sentidos atribuídos à profissão docente e o lugar reservado à participação dos professores na definição das políticas que os envolvem.

Outro aspecto central diz respeito à relação entre formação continuada e prática pedagógica. Não se pode pressupor que a participação em cursos

resulte, automaticamente, em mudanças no trabalho docente. A apropriação dos conhecimentos construídos nos processos formativos depende, entre outros fatores, das condições de trabalho, do tempo destinado ao estudo e ao planejamento, da colaboração entre os profissionais, da autonomia pedagógica e das oportunidades de reflexão sobre os desafios vivenciados nas escolas. Por isso, a formação continuada precisa superar tanto a lógica da transmissão de conteúdos a serem aplicados quanto uma valorização da experiência desprovida de fundamentação teórica. O desafio consiste em promover o diálogo entre conhecimentos científicos, saberes profissionais e experiências docentes, de modo que a prática possa ser analisada criticamente e ressignificada.

Por fim, este capítulo permite compreender a formação continuada como um campo de disputas no qual se expressam diferentes projetos de educação, sociedade e profissão docente. Sua contribuição reside em evidenciar a importância de analisar as políticas para além de suas prescrições formais, considerando os atores, as trajetórias e as condições que influenciam sua concretização. Como desdobramento, destaca-se a necessidade de aprofundar investigações sobre como os programas de formação são interpretados e vivenciados pelos professores, quais condições favorecem sua apropriação e em que medida contribuem para o desenvolvimento profissional e para a ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, uma política de formação continuada comprometida com a qualidade social da educação deve reconhecer os professores não apenas como participantes de ações formativas, mas como sujeitos de conhecimento e agentes da construção, da interpretação e da transformação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BALL Stephen J., Jefferson MAINARDES (orgs.). **A perspectiva ético-ontoepistemológica e a pesquisa no campo da Política Educacional.** Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2024. P. (315 - 355).

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro.** 3º ed. Ijuí. Editora Ijuí, 2011. p. 104.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização contextualizada e reflexiva**: percurso formativo para 1° e 2° anos. [livro eletrônico]: fascículo de apresentação / Ministério da Educação. -- Teresina, PI: Editora CEAD, 2025. PDF

BRASIL, Ministério da Educação. **Livros infantis**: acervo, espaços e mediação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed.- Brasília: MEC/SEB,2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001. 24 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, 2002.

DERUSSI, Jussani. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: Conhecimentos docentes em diálogos escritos. Itapiranga: Schreiben, 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf. Acesso em Abril de 2025.

GONÇALVES, Maria Cecília Nunes. **Regulamentação do lobby no Congresso Nacional brasileiro: o estudo comparado do modelo norte-americano.** Monografia (Especialização em Processo Legislativo) – CEFOR. Brasília, 2012.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de políticas educacionais.** n° 15, jan./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/35739/24018. Acesso em abril de 2025.

MASTRODI, J. Políticas públicas: conceito. *In*: ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUC-SP. **Tomo Direito Econômico.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

REDE LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZAÇÃO. **Pelo direito de crianças, jovens e adultos.** 2025. REDALF, Rede Latino-americana de Alfabetização. Disponível em: http://redalf.org/pt. Acesso em abril de 2025.

SILVA, Marcelo Nogueira Mallen da. Contrastes prática do lobby e estratégias advocacy: uma análise sobre o caso Brasil e sua regulamentação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, Ed. 08, Vol. 07, pp. 35 47. ago. 2019. ISSN: 2448-0959 , Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2019/09/praticas-de-lobby.pdf. Acesso em abril de 2025.

DA OFICINA À SALA DE AULA INCLUSIVA: METAMORFOSE DOS SABERES DOCENTES DE BACHARÉIS NA EPT

Ana Keite Cruz[1]
Fabio Teixeira Lima[2]

INTRODUÇÃO

A expansão e a democratização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, impulsionadas por políticas públicas de interiorização e ampliação da rede federal e estadual de ensino técnico, trouxeram para o cotidiano escolar uma diversidade sem precedentes de sujeitos e saberes. Esse movimento trouxe para as salas de aula, oficinas e laboratórios industriais um perfil docente bastante específico: profissionais graduados em cursos de bacharelado ou tecnologias, oriundos diretamente do setor produtivo e das mais diversas áreas do conhecimento aplicado.

Esses docentes ingressam na carreira acadêmica munidos de expressiva vivência prática, elevado domínio técnico-científico e conhecimento atualizado sobre as rotinas do mercado de trabalho. Contudo, em sua grande maioria, chegam à docência sem terem vivenciado processos formais de licenciamento ou formação pedagógica inicial, o que gera um distanciamento em relação aos fundamentos teóricos da didática, da psicologia da aprendizagem, do planejamento curricular e das teorias educacionais.

Paralelamente a essa característica do corpo docente, a escola contemporânea e, em especial, a EPT, é convocada a responder aos princípios éticos e legais da educação inclusiva. Não se trata apenas de garantir o acesso físico aos prédios escolares, mas de assegurar a permanência com aprendizagem efetiva para todos os estudantes, respeitando suas especificidades cognitivas, sensoriais, físicas e socioculturais.

1 Especialista em Educação Profissional e Superior. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal do Amazonas - IFAM.

2 Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor EBTT do Instituto Federal do Amazonas - IFAM/Campus Manacapuru, Brasil.

Diante desse cenário de transição — do ambiente estritamente fabril e técnico para o espaço de mediação pedagógica e humanística —, consolida-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação continuada pode impulsionar a metamorfose dos saberes de professores bacharéis, permitindo que a expertise técnica da oficina se converta em uma prática pedagógica inclusiva, crítica e acessível no contexto da EPT?

A justificativa deste estudo pauta-se na premissa de que o mero domínio operacional e técnico do conteúdo não garante, por si só, a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. O ecossistema educacional exige competências didáticas sólidas, sensibilidade relacional e capacidade de diferenciação curricular para lidar com turmas heterogêneas. Nesse sentido, a formação continuada atua como o catalisador dessa transformação, permitindo a recomposição da identidade profissional do docente e a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas.

O objetivo deste trabalho é analisar o papel da formação continuada no processo de metamorfose dos saberes de professores bacharéis na EPT, identificando estratégias pedagógicas e referenciais teóricos que favoreçam o planejamento inclusivo, a acessibilidade e a reorganização dos ambientes de aprendizagem.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como estudo teórico-bibliográfico e documental. O referencial teórico mobiliza autores fundamentais da formação docente e pedagógica, como Tardif, Imbernón, Nóvoa e Schön, articulados às contribuições teóricas de José Carlos Libâneo sobre didática e de Marise Ramos quanto à concepção do ensino técnico integrado e à formação de professores para a EPT.

Formação continuada e saberes docentes: a construção da didática e do desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional do professor constitui um processo permanente, dinâmico e contínuo ao longo de toda a carreira. A docência não se reduz à mera aplicação mecânica de técnicas de transmissão de conteúdo; configura-se como uma atividade humana e social complexa, fundamentada em uma pluralidade de saberes articulados e mobilizados cotidianamente no espaço escolar.

Ao categorizar a natureza e as fontes desses conhecimentos, Tardif (2014) sinaliza que o saber docente é plural, heterogêneo e oriundo de múltiplas fontes, englobando saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O professor não é um receptáculo passivo de teorias, mas um sujeito pedagógico que mobiliza e ressignifica conhecimentos à luz de suas vivências e das demandas reais da sala de aula.

Na perspectiva de José Carlos Libâneo, a didática desempenha um papel estruturante na conversão do saber científico ou técnico em saber escolar, mediação essa indispensável para a emancipação do estudante. Libâneo (2013, p. 28) sintetiza a relevância e a abrangência do trabalho didático:

> A didática é a disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, isto é, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula, em suas relações mútuas. A didática não é um conjunto de regras puramente técnicas, mas uma reflexão crítica sobre a prática docente, buscando orientar o trabalho do professor no sentido de promover a assimilação ativa dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

A partir desse entendimento, compreende-se que a formação continuada precisa ir além da oferta pontual de oficinas procedimentais ou eventos esporádicos de atualização instrumental. Ela deve constituir um espaço contínuo de reflexão crítica, individual e coletiva, sobre o fazer pedagógico (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2019). É por meio da articulação entre a reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000) que o docente descontrói certezas prévias, compreende as especificidades do ato de ensinar e reestrutura sua postura frente à diversidade do corpo discente.

A formação continuada consolida-se, assim, como o lócus do desenvolvimento profissional reflexivo, no qual os saberes teóricos e a experiência prática se entrelaçam dialeticamente para subsidiar a construção de uma identidade docente autônoma e comprometida com a democratização do saber.

Formação continuada na EPT: a docência dos professores bacharéis e a integração entre técnica e pedagogia

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural que historicamente separou o trabalho manual da formação intelectual. No âmbito da composição docente, essa trajetória refletiu-se no recrutamento de profissionais do mercado produtivo para ministrar disciplinas técnicas, priorizando a habilidade prática em detrimento da preparação pedagógica (Machado, 2008).

O professor bacharel ingressa na instituição de EPT trazendo a "cultura da oficina", da indústria ou do ambiente corporativo. Embora essa bagagem traga um dinamismo indispensável e um conhecimento aplicado atualizado, a ausência de formação didática pode fazer com que o processo de ensino se restrinja à reprodução mecânica de procedimentos ou à mera transmissão expositiva de conteúdos complexos.

Analisando as especificidades da docência na EPT e a necessidade de superação dessa fragmentação, Marise Ramos (2014, p. 42) problematiza a formação pedagógica do docente bacharel e a importância da integração de saberes:

> A formação de professores para a educação profissional não pode ser concebida como um mero adendo à formação técnica originária do bacharel. Trata-se da construção de uma epistemologia da práxis, capaz de articular os conhecimentos científicos e tecnológicos ao seu valor histórico, social e ético. O trabalho docente na EPT exige que o professor compreenda a dimensão pedagógica do trabalho e a dimensão tecnológica da educação, superando a visão instrucional e tornando-se um mediador na formação humana integral do estudante.

A transição desse profissional "da oficina à sala de aula" representa uma verdadeira metamorfose identitária. A formação continuada na EPT não busca anular ou desvalorizar o saber prático e técnico trazido pelo bacharel, mas ressignificá-lo didaticamente.

Trata-se de capacitar o docente para compreender o contexto sócio-histórico da EPT, articular a teoria com a prática de forma integrada e transformar o instrucionismo meramente adestrador em uma práxis educativa mediadora, emancipadora e consciente do seu compromisso com a formação cidadã do trabalhador.

Inclusão e ressignificação da prática pedagógica: estratégias práticas para o ambiente técnico

A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no âmbito da EPT exige desmantelar a falsa dicotomia entre rigor técnico e acessibilidade. Historicamente, os ambientes de oficina e laboratórios técnicos foram estruturados sob padrões rígidos de produtividade e padronização corporal, dificultando a participação de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Ressignificar a prática pedagógica implica reconhecer a diversidade como vetor de aprendizagem e reorganizar o planejamento, o espaço e a mediação docente. Para o professor bacharel, a formação continuada precisa traduzir os princípios inclusivos em diretrizes operacionais e concretas para o cotidiano do ensino técnico:

A. Aplicação Prática do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe a eliminação prévia de barreiras no planejamento instrucional, oferecendo flexibilidade nas abordagens didáticas:

- **Múltiplas Formas de Representação:** Apresentar conceitos técnicos complexos — como lógica de programação, circuitos elétricos, diagramas de automação ou processos de soldagem — por meio de recursos multissensoriais. Isso inclui a combinação de explanações verbais, infográficos de alto contraste, simulações interativas computadorizadas, modelos tridimensionais e demonstrações práticas orientadas (*hands-on*).
- **Multimodalidade de Avaliação:** Diversificar os instrumentos de verificação da aprendizagem para além da tradicional prova escrita teórica. O estudante deve ter a oportunidade de demonstrar suas competências por meio do desenvolvimento de relatórios práticos, gravações de vídeo explicativo, execução de tarefas em bancadas de testes e elaboração de maquetes funcionais.

B. Acessibilidade e Reorganização Espacial de Laboratórios e Oficinas

A segurança e a autonomia no uso dos espaços de prática profissional constituem pilares fundamentais da acessibilidade física e instrumental:

- **Sinalização Tátil e Visual:** Implementação de sinalização clara, intuitiva e com contraste de cores nas máquinas, bancadas de trabalho e zonas de risco nas oficinas pedagógicas.
- **Ergonomia e Disposição de Equipamentos:** Ajuste de altura e posicionamento de bancadas, ferramentas e painéis de acionamento, garantindo rotas acessíveis e circulação desimpedida para usuários de cadeira de rodas ou pessoas com mobilidade reduzida.
- **Mapeamento de Riscos e Checklists Inclusivos:** Construção de protocolos de Segurança do Trabalho e uso de Equipamentos de Proteção Individual/Coletiva (EPIs/EPCs) adaptados e apresentados em formatos acessíveis, como guias visuais e resumos sinalizados.

C. Mediação Pedagógica, Acessibilidade Atitudinal e Linguística

A dimensão atitudinal e a mediação linguística são determinantes para a inclusão de estudantes com deficiência auditiva, surdez ou neurodivergências:

- **Parceria com Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS):** Planejamento compartilhado prévio entre docente e TILS, garantindo a construção conjunta e a disponibilização antecipada de glossários técnicos específicos da área profissional para assegurar a precisão da interpretação em Língua Brasileira de Sinais.
- **Clareza Instrucional para Estudantes Neurodivergentes:** Elaboração de Roteiros Práticos estruturados passo a passo, utilizando linguagem direta, apoio de cronogramas visuais e sequências fotografadas das etapas de montagem ou manutenção, favorecendo a organização cognitiva de alunos autistas ou disléxicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metamorfose dos saberes docentes dos professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica é um processo reflexivo, contínuo e urgente. Ela não ocorre de maneira automática ou espontânea tão somente pelo tempo de serviço em sala de aula; exige a mediação consciente da formação continuada articulada às demandas cotidianas da diversidade e da inclusão.

A análise teórica desenvolvida demonstra que a integração entre a bagagem técnica do bacharel e os fundamentos didático-pedagógicos abordados por autores como Libâneo e Ramos é perfeitamente exequível e indispensável. A inclusão e a acessibilidade não podem ser vistas como apêndices pontuais ou obrigações burocráticas do planejamento, mas como a própria essência que orienta a democratização do conhecimento científico e tecnológico.

Depreende-se que as instituições de EPT precisam assumir o compromisso de institucionalizar políticas permanentes e estruturadas de acompanhamento e formação continuada para seus docentes. Garantir espaços de trocas de experiências, planejamento colaborativo e estudo das estratégias do Desenho Universal para a Aprendizagem é o caminho para transformar oficinas e salas de aula em espaços de acolhimento, inovação e emancipação humana.

REFERÊNCIAS

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

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

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **O ensino médio integrado aos cursos técnicos**: concepções e contradições. Cortez Editora, 2014.

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

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

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para a elaboração deste manuscrito/apresentação, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial como recurso de apoio à compreensão e à sistematização do artigo, à organização das informações e à produção de elementos estruturais e visuais. O conteúdo foi desenvolvido com base no referencial teórico estudado, sendo a IA utilizada como ferramenta auxiliar, sem substituir a análise crítica e a responsabilidade dos autores pela seleção, interpretação e apresentação das informações.

COMPREENDER SEM REDUZIR: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DIANTE DOS DIAGNÓSTICOS NA ESCOLA

Angélica Acosta Bicigo[1]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inquietação que sustenta este capítulo não nasceu de uma categoria abstrata. Ela se formou no encontro entre minha trajetória profissional na educação, atravessada pela Psicopedagogia e pela educação inclusiva, e uma experiência que também transformou meu modo de olhar a escola: além de profissional da educação, sou mãe de uma criança autista. Essa dimensão pessoal não substitui a análise teórica, nem autoriza tomar a experiência de uma família como medida para outras. Ela explica, contudo, por que algumas perguntas deixaram de ser apenas profissionais e passaram a me acompanhar com maior insistência.

Foi nesse encontro entre profissão, formação e experiência de vida que uma pergunta recorrente do cotidiano escolar passou a me incomodar de outro modo: "ele tem algum laudo?". A pergunta pode ser legítima. Há situações em que conhecer um diagnóstico ajuda a compreender necessidades, assegurar direitos, organizar apoios e favorecer o diálogo entre escola, família e serviços de saúde. O problema não está na existência do diagnóstico, mas no lugar que essa informação passa a ocupar depois que chega à escola.

Quando o diagnóstico deixa de ser uma informação sobre o estudante e passa a funcionar como explicação suficiente para aquilo que acontece na sala de aula, uma questão que deveria permanecer aberta - como organizar o ensino para que este estudante aprenda? - corre o risco de ser substituída por outra, aparentemente mais simples: o que ele tem? A mudança parece pequena, mas altera o centro da análise. A dificuldade deixa de ser observada na relação entre estudante, tarefa, mediação, currículo, tempo, ambiente e expectativas escolares e passa a ser localizada quase integralmente no indivíduo. O laudo pode, então, funcionar como ponto final justamente onde a investigação pedagógica deveria começar.

1 Bióloga; Psicopedagoga; Especialista em Transtorno do Espectro Autista. E-mail: acosta.bicigo@gmail.com

É nesse deslocamento que a discussão sobre medicalização se torna necessária. Medicalizar não é sinônimo de diagnosticar, assim como criticar a medicalização não significa negar condições clínicas reais nem desconsiderar conhecimentos produzidos pelas áreas da saúde. No campo educacional, a crítica dirige-se à transformação de fenômenos complexos do aprender e do comportamento em problemas prioritariamente individuais, explicados por categorias clínicas de modo a obscurecer dimensões históricas, sociais, relacionais e pedagógicas (Meira, 2012; Moysés; Collares, 2014). Em perspectiva mais ampla, Azevedo (2025) reafirma a medicalização como fenômeno sociocultural, isto é, como expansão da linguagem e da autoridade médicas sobre experiências antes compreendidas por outros referenciais. Reconhecer esse processo não exige recusar o diagnóstico; exige impedir que ele se torne a única lente disponível.

A legislação brasileira ajuda a sustentar essa distinção. A Lei nº 14.254/2021 prevê acompanhamento integral a educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem, articulando identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e, quando necessário, apoio terapêutico especializado. A mesma lei determina que os sistemas de ensino garantam formação continuada aos professores para reconhecer sinais relacionados a esses transtornos e realizar o atendimento educacional escolar (Brasil, 2021). Há, portanto, uma convocação à articulação entre educação e saúde, mas não à dissolução das fronteiras entre os campos profissionais.

Este capítulo assume a forma de ensaio teórico-bibliográfico e pergunta: que formação continuada pode ajudar professores a compreender informações diagnósticas sem transformá-las em explicações totalizantes sobre o estudante? O objetivo é discutir limites e possibilidades da atuação docente diante dos diagnósticos presentes no cotidiano escolar. Parte-se da hipótese de que conhecer diagnósticos só contribui para a inclusão quando esse conhecimento se articula ao saber pedagógico e à análise das condições concretas de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor precisa saber observar, registrar, dialogar e encaminhar, sem que lhe seja atribuída a função de produzir diagnósticos. Sua responsabilidade profissional permanece sendo construir condições de ensino e aprendizagem.

Quando o diagnóstico atravessa a prática pedagógica

Um diagnóstico pode chegar à escola carregado de alívio, medo, expectativa, dúvida e, muitas vezes, de uma longa história anterior de incompreensão. Para algumas famílias, ele organiza experiências que pareciam desconectadas; para alguns estudantes, permite reconhecer necessidades e construir linguagem para

falar sobre si; para a escola, pode oferecer informações relevantes e tornar mais claros determinados direitos. Nada disso deve ser minimizado. O risco não está na existência do laudo, mas na transformação de uma categoria clínica em retrato completo da pessoa.

Esse risco aparece em frases aparentemente explicativas: "autista é assim", "quem tem TDAH não consegue se concentrar", "ele não escreve por causa do transtorno", "ela não participa porque faz parte do quadro". Em todas elas, uma categoria ampla passa a funcionar como previsão individual. A singularidade desaparece justamente em nome de uma tentativa de compreendê-la. Dois estudantes podem compartilhar o mesmo diagnóstico e, ainda assim, apresentar repertórios, interesses, modos de comunicação, histórias escolares e necessidades de apoio profundamente diferentes. O diagnóstico pode indicar uma condição; não descreve sozinho a experiência escolar concreta.

A pesquisa de Silva e Szymanski (2020), realizada com mães e professoras no contexto da educação inclusiva, ajuda a tornar visível essa ambivalência. As autoras observaram que o diagnóstico podia oferecer segurança para as ações cotidianas e, simultaneamente, passar a organizar a narrativa sobre a criança de tal forma que outras características e potencialidades fossem colocadas em segundo plano. Trata-se de uma tensão importante: a mesma informação que favorece compreensão e acesso a apoios pode, quando tomada como explicação total, estreitar o olhar sobre o estudante.

A crítica à medicalização contribui para compreender esse deslocamento. Meira (2012) chama atenção para a tendência de interpretar fenômenos do não aprender e do não se comportar como sintomas de disfunções localizadas no aluno, afastando da análise as condições sociais e educacionais em que esses fenômenos se produzem. Nomear, entretanto, não equivale a compreender pedagogicamente. Saber que um estudante possui determinado diagnóstico não responde, por si só, quais instruções ele compreende melhor, que conhecimentos já domina, que elementos da tarefa dificultam seu desempenho, que apoios ampliam sua autonomia ou como determinada dinâmica de sala interfere em sua aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão oferece um referencial importante ao definir a deficiência em interação com barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa e ao reconhecer recursos como adaptações razoáveis, tecnologia assistiva e desenho universal (Brasil, 2015). Nem todo diagnóstico presente na escola corresponde, juridicamente, à condição de pessoa com deficiência; ainda assim, essa perspectiva relacional produz uma consequência pedagógica fecunda: não basta perguntar o que há no estudante. É preciso observar também o que existe na tarefa, no ambiente, nas relações, no currículo e nas formas de ensinar.

Esse deslocamento não elimina características individuais nem transforma toda dificuldade em problema da escola. Ele apenas impede que a escola desapareça da própria análise. O estudante chega com uma história, condições, experiências, conhecimentos e necessidades reais; a escola, por sua vez, também possui rotinas, expectativas, critérios de avaliação, tempos e modos de organizar o conhecimento. Compreender a situação educacional exige olhar para o encontro entre essas dimensões. Depois que sabemos o nome de uma condição, portanto, ainda precisamos descobrir quem é aquele estudante e sob quais condições ele aprende melhor.

Entre saberes clínicos e responsabilidade pedagógica

Delimitar o campo de atuação do professor diante dos diagnósticos pode parecer, à primeira vista, uma afirmação de limite. E é. Mas trata-se de um limite que protege a escola e valoriza a docência. A complexidade do trabalho docente não aumenta quando o professor assume funções de outras profissões; ela se torna mais visível quando reconhecemos a densidade de sua própria função. Não se espera que um médico escolha uma sequência didática, construa critérios de avaliação, reorganize uma mediação de leitura ou decida que conhecimentos precisam ser retomados por uma turma. Esses são problemas educacionais. Da mesma forma, diagnóstico médico, psicológico ou neuropsicológico exige formação, instrumentos e responsabilidade técnica próprios.

A Lei nº 14.254/2021 torna essa fronteira particularmente clara. A escola participa da identificação precoce de sinais, do acompanhamento educacional e da articulação com a família e com a rede de proteção; quando há necessidade de intervenção terapêutica e avaliação diagnóstica, a lei as situa nos serviços de saúde competentes (Brasil, 2021). Há, portanto, diferença substantiva entre observar e diagnosticar. O professor pode registrar que um estudante necessita que instruções sejam repetidas ou segmentadas, que evita determinadas situações, que demonstra sofrimento diante de mudanças inesperadas ou que seu desempenho se altera quando uma tarefa é organizada em etapas. Essas observações possuem grande valor pedagógico e podem contribuir para o diálogo com a família e outros profissionais. Afirmar que tais comportamentos "provam" um transtorno é outra coisa.

O mesmo comportamento pode ter sentidos diferentes em contextos diferentes. Um estudante que não realiza uma atividade pode não ter compreendido a instrução, não dominar um conhecimento anterior necessário, estar diante de um formato pouco acessível, sentir cansaço ou ansiedade, vivenciar uma situação pessoal difícil ou apresentar uma condição de desenvolvimento que interfira naquela demanda. O professor não precisa escolher uma explicação

clínica para começar a agir pedagogicamente. Precisa observar com precisão, comparar situações, revisar hipóteses e acompanhar os efeitos das mudanças que realiza no ensino.

Esse ponto é especialmente relevante porque a formação continuada pode, às vezes, assumir a forma de um catálogo de diagnósticos: uma palestra sobre características do autismo, outra sobre TDAH, dislexia, transtornos de aprendizagem e assim sucessivamente. Conhecimentos específicos sobre essas condições são importantes e não devem ser descartados; tornam-se insuficientes, porém, quando a formação termina na descrição de sinais e sintomas. Nesse formato, o professor amplia o vocabulário clínico sem necessariamente ampliar o repertório para planejar, mediar, avaliar e remover barreiras pedagógicas.

Estudos recentes sobre formação continuada em Educação Especial reforçam a necessidade de processos mais reflexivos, colaborativos e situados. Rosa, Silva e Azevedo (2025), ao mapear produções brasileiras de 2014 a 2024, identificam consenso sobre a importância desse tipo de formação e, ao mesmo tempo, lacunas em sua implementação e na avaliação de seus impactos. Dantas, Farias e Bezerra (2024), ao analisarem percepções de egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado, também evidenciam como lacunas formativas repercutem nas possibilidades de inclusão. A questão, portanto, não é oferecer menos conhecimento ao professor, mas organizar esse conhecimento a partir dos problemas efetivos da profissão.

Tardif (2014) ajuda a compreender essa especificidade ao tratar os saberes docentes como plurais, constituídos por diferentes fontes, entre elas a formação, os conhecimentos disciplinares e curriculares e a experiência profissional. O professor não trabalha isolado de outros campos do conhecimento, mas também não é mero receptor de prescrições produzidas fora da escola. Ele interpreta, seleciona, relaciona e transforma conhecimentos em decisões de ensino. A interdisciplinaridade se fortalece quando cada área participa do diálogo sem abrir mão de sua responsabilidade própria.

Devolver o pedagógico à pergunta

Se o professor não deve diagnosticar, isso não significa que precise esperar passivamente por um laudo para começar a compreender uma dificuldade. A observação pedagógica torna-se mais potente quando abandona a tentativa de adivinhar uma categoria clínica e se concentra no que acontece diante de determinadas demandas escolares. Uma criança pode produzir pouco quando recebe uma proposta aberta e escrever com maior autonomia quando encontra uma estrutura inicial. Pode demonstrar domínio de um conteúdo em conversa e não conseguir apresentá-lo no formato exigido pela avaliação. Pode se perder

quando várias instruções são dadas de uma só vez e realizar a mesma atividade quando as etapas são explicitadas. Esses exemplos não constituem diagnóstico; constituem informação sobre a relação entre aprendiz, tarefa e mediação.

Por isso, uma pergunta particularmente útil à prática inclusiva é: sob quais condições este estudante consegue fazer o que, em outras condições, não consegue? A resposta desloca o professor da busca por uma causa total para a investigação das condições modificáveis do ensino. O objetivo da atividade está claro? A tarefa contém muitas etapas implícitas? A forma de resposta é indispensável ao objetivo de aprendizagem ou apenas uma convenção? O tempo disponível permite que o estudante demonstre o que sabe? A avaliação mede o conhecimento pretendido ou, junto dele, habilidades que não constituem o foco? Que mudança feita pelo professor melhora o acesso sem esvaziar o desafio cognitivo?

Esse modo de perguntar evita dois extremos. O primeiro é exigir que todos realizem exatamente o mesmo percurso, no mesmo tempo e da mesma maneira, confundindo igualdade com padronização. O segundo é reduzir expectativas e empobrecer o currículo para alguns estudantes, como se inclusão significasse protegê-los de qualquer desafio. Uma prática inclusiva precisa preservar objetivos educacionais significativos e, ao mesmo tempo, diversificar caminhos de acesso, participação e expressão.

O Index for Inclusion, de Booth e Ainscow (2011), contribui para esse deslocamento ao organizar a reflexão inclusiva em torno de culturas, políticas e práticas e ao orientar a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece outra matriz de planejamento. Em sua versão 3.0, as diretrizes do CAST (2024) reforçam a necessidade de enfrentar barreiras enraizadas em vieses e sistemas de exclusão e propõem flexibilidade nos modos de engajamento, representação, ação e expressão. Para a discussão deste capítulo, a contribuição central do DUA está em antecipar a variabilidade dos aprendizes: não esperar que alguém fracasse no formato único para somente então imaginar outra possibilidade.

Essa perspectiva não elimina apoios individualizados. Há estudantes que precisam de recursos específicos, adaptações razoáveis, tecnologia assistiva, mediações individualizadas ou serviços especializados. A diferença é que a responsabilidade pela acessibilidade do ensino não começa depois do diagnóstico. Ela começa no planejamento de uma escola que reconhece, desde o início, que nenhuma turma é homogênea.

A mesma lógica modifica a leitura dos documentos clínicos. Um relatório pode trazer informações relevantes sobre comunicação, desenvolvimento, condições sensoriais ou necessidades de apoio, mas recebê-lo pedagogicamente não significa transformá-lo em roteiro de aula. Significa perguntar o que, entre aquelas informações, ajuda a compreender situações observadas na escola

e quais decisões educacionais podem ser construídas a partir delas. O laudo informa; o planejamento pedagógico continua sendo produzido pela escola.

É também por isso que o diálogo interdisciplinar precisa ser colaborativo. A escola observa aspectos que dificilmente aparecem em um consultório: como o estudante responde a demandas coletivas, como se relaciona com pares, como aprende conteúdos, que apoios favorecem autonomia. A família conhece a história e o cotidiano em outros contextos. Profissionais da saúde contribuem com conhecimentos de sua área. E o próprio estudante, sempre que possível, deve participar dessa conversa, dizendo o que o ajuda, o que lhe causa dificuldade e como percebe sua experiência. O ponto de encontro entre essas vozes não deveria ser a busca por uma explicação única, mas a construção de melhores condições para aprender.

Que formação continuada precisamos construir?

Se a formação continuada não deve converter professores em clínicos, ela precisa fazer algo mais exigente: fortalecer sua capacidade de ler pedagogicamente situações complexas. Isso demanda processos formativos menos centrados na acumulação de informações e mais vinculados à análise do trabalho real. Nóvoa (2019) insiste na necessidade de reconduzir a formação para dentro da profissão, aproximando universidades, escolas e professores e reconhecendo o espaço escolar como lugar de produção de conhecimento profissional.

Essa compreensão aparece também em estudos recentes sobre inclusão. Almeida *et al.*, (2023), ao analisarem grupos de estudo-reflexão constituídos em parceria entre universidade e redes de ensino, apontam possibilidades de formação continuada apoiada na colaboração, na autorreflexão e na relação entre teoria e prática. Rosa, Silva e Azevedo (2025) chegam a direção semelhante ao mostrar que a produção acadêmica da área valoriza processos reflexivos, colaborativos e situados, embora ainda persistam dificuldades para que tais princípios se materializem de modo consistente no cotidiano escolar.

Esses achados ajudam a compreender por que formações exclusivamente expositivas, embora possam cumprir uma função introdutória, raramente são suficientes. Saber a definição de um transtorno não ensina automaticamente a analisar uma tarefa, reorganizar uma avaliação, identificar uma barreira atitudinal ou decidir quando um apoio favorece autonomia e quando passa a substituí-la. Para que o conhecimento transforme a prática, ele precisa retornar à escola e encontrar os problemas que lhe deram origem.

Uma possibilidade formativa é trabalhar com situações pedagógicas reais ou construídas a partir do cotidiano: um estudante que não inicia atividades sem ajuda constante; uma criança que demonstra conhecimento oralmente, mas

produz pouco por escrito; uma turma em que determinada dinâmica coletiva exclui sempre os mesmos participantes; um aluno que recebe tanto apoio que quase não encontra oportunidade de agir com autonomia. Em vez de perguntar imediatamente qual transtorno explicaria cada situação, o grupo pode analisar o objetivo da atividade, as exigências implícitas, os apoios oferecidos, as barreiras presentes, as alternativas de mediação e os efeitos das mudanças realizadas.

Outra aprendizagem importante consiste em distinguir observação de interpretação. Registrar que um estudante deixou o lugar oito vezes durante vinte minutos de atividade é diferente de afirmar que ele o fez "porque tem TDAH". Registrar que uma estudante não apresentou oralmente um trabalho é diferente de atribuir imediatamente essa decisão ao autismo. A descrição não é neutra nem suficiente, mas preserva a possibilidade de investigação; a explicação precipitada tende a encerrar a pergunta antes que o contexto seja compreendido. Registros mais precisos qualificam o planejamento, o acompanhamento pedagógico e o diálogo interprofissional.

A formação pode, ainda, ensinar a analisar uma situação por dimensões articuladas: o estudante, considerando repertórios, interesses, conhecimentos e formas de comunicação; a tarefa, considerando objetivos, etapas e exigências; o ambiente, considerando organização, relações, tempo e condições de acesso; e a mediação, considerando o que muda quando se alteram instruções, recursos ou formas de participação. Não se trata de um protocolo diagnóstico, mas de uma disciplina de olhar pedagógico. Se dividir uma tarefa extensa em etapas melhora a realização, aprendemos algo sobre o desenho da tarefa; se alterar a forma de resposta permite ao estudante demonstrar um conhecimento antes invisível, aprendemos algo sobre a avaliação. O professor não produziu um diagnóstico, mas produziu conhecimento sobre o ensino.

A colaboração constitui outro eixo indispensável. Formação continuada para a inclusão precisa discutir quando solicitar apoio, que informações registrar, como conversar com famílias e como dialogar com profissionais de outras áreas sem transferir a eles a decisão pedagógica. Uma recomendação clínica pode ser relevante, mas precisa ser interpretada à luz dos objetivos educacionais, das possibilidades da escola e da singularidade do estudante. Do mesmo modo, não é razoável esperar que um profissional externo prescreva uma metodologia como se houvesse correspondência automática entre diagnóstico e estratégia de ensino.

Isso inclui reconhecer que formação não resolve sozinha problemas de infraestrutura, tamanho de turmas, falta de profissionais, ausência de tempo para planejamento ou fragilidade das políticas públicas. Dantas, Farias e Bezerra (2024) mostram a centralidade da formação para práticas inclusivas, mas uma leitura

responsável não pode convertê-la em mecanismo de responsabilização individual do professor. Processos formativos precisam estar acompanhados de condições institucionais que permitam estudo, planejamento, colaboração e continuidade.

Nesse horizonte, formação continuada aproxima-se menos de um movimento de correção de uma suposta insuficiência permanente do professor e mais de um espaço de investigação profissional: estudar para compreender, observar para formular boas perguntas, experimentar mudanças, documentar efeitos e discutir coletivamente o que foi aprendido. Freire (1996) já compreendia a docência como prática que exige pesquisa, criticidade, reflexão e respeito à autonomia do educando. Diante das linguagens diagnósticas que atravessam a escola, essa exigência permanece atual: conhecer uma condição pode orientar o olhar; conhecer o estudante exige relação, tempo, escuta e trabalho pedagógico.

Entre o direito ao diagnóstico e o direito de não ser reduzido a ele

Há uma tensão que a educação inclusiva precisa sustentar sem procurar uma solução simplista: diagnósticos podem ser importantes e, ao mesmo tempo, nenhuma pessoa deveria ser reduzida ao seu diagnóstico. As duas afirmações são verdadeiras. Para alguns estudantes e famílias, o diagnóstico representa acesso a direitos, reconhecimento de necessidades, recursos de acessibilidade, compreensão e interrupção de uma história de julgamentos morais. Uma criança antes chamada de preguiçosa, desobediente ou desinteressada pode ter aspectos de sua experiência compreendidos de outra maneira. Negar essa possibilidade seria igualmente reducionista.

O reconhecimento de uma condição, entretanto, não pode transformar expectativa pedagógica em prognóstico. Um diagnóstico descreve critérios e características; não determina antecipadamente o que uma pessoa será capaz de aprender, que interesses desenvolverá ou que percurso escolar realizará. Quando a escola confunde conhecimento sobre uma condição com conhecimento sobre uma pessoa, corre o risco de baixar expectativas, oferecer experiências empobrecidas e atribuir ao diagnóstico aquilo que também pode resultar da falta de oportunidades.

Por isso, não considero suficiente dizer ao professor para "não olhar o laudo". Em determinadas situações, ele precisa conhecê-lo e compreender informações relevantes. Tampouco basta orientá-lo a "conhecer o transtorno". Conhecer uma categoria não equivale a conhecer o estudante. A formação continuada precisa sustentar essas duas dimensões em diálogo: reconhecer informações diagnósticas quando elas são pertinentes e, simultaneamente, preservar a abertura necessária para observar como aquela pessoa aprende, se relaciona, comunica suas necessidades e responde às condições construídas pela escola.

Essa postura exige conviver com alguma incerteza. O diagnóstico pode oferecer respostas, mas a educação continuará trabalhando com perguntas: o que este estudante já sabe? Do que necessita agora? Que mediação funciona? Que apoio pode ser retirado gradualmente? O que ainda não compreendemos? Que mudança no ambiente altera sua experiência de aprendizagem? São perguntas menos confortáveis do que uma explicação pronta, porque exigem observação e revisão contínuas. Mas são justamente elas que mantêm o estudante aberto ao desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de diagnósticos no cotidiano escolar exige conhecimento, responsabilidade e formação. Não há benefício em construir uma oposição artificial entre educação e saúde. Crianças e adolescentes vivem uma só vida, ainda que sejam acompanhados por diferentes políticas e profissionais; em muitas situações, a articulação entre escola, família, saúde e assistência social é indispensável. O problema começa quando articulação se transforma em substituição e quando uma linguagem clínica ocupa o lugar da análise pedagógica.

Ao longo deste capítulo, sustentei que a formação continuada pode contribuir para essa delimitação não reduzindo o que o professor sabe, mas ampliando sua capacidade de transformar informação em decisão pedagógica. Formações reflexivas, colaborativas, situadas e articuladas às condições reais de trabalho parecem mais promissoras do que ações organizadas apenas como catálogos de transtornos. O professor precisa conhecer categorias quando elas forem relevantes, mas precisa sobretudo aprender a observar relações: entre estudante e tarefa, apoio e autonomia, objetivo e forma de resposta, planejamento e barreira, expectativa e possibilidade de aprendizagem.

A crítica à medicalização, nesse argumento, não implica negar diagnósticos. Funciona como alerta contra a ideia de que um nome clínico possa explicar sozinho uma experiência escolar complexa. O diagnóstico pode responder perguntas importantes, favorecer cuidados e assegurar direitos. Ainda assim, depois dele, a escola continua tendo trabalho a fazer.

Compreender sem reduzir significa, portanto, sustentar o diagnóstico como informação e o estudante como sujeito. Significa reconhecer que nenhuma categoria, por precisa que seja, substitui o encontro com a pessoa concreta nem exime a escola de perguntar o que pode modificar em suas próprias práticas. Talvez a questão mais importante permaneça justamente esta: como podemos ensinar melhor este estudante, neste contexto e neste momento de sua trajetória? Respondê-la exige conhecimento, planejamento, escuta, colaboração, condições de trabalho e formação continuada. Não exige que o professor se torne clínico; exige que tenha condições de exercer, com profundidade, a própria docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da; FRANCA, Bárbara Rebecca Baumgartem; REIS, Marcela Lemos Leal. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5699, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.5699.

AZEVEDO, Luciana Jaramillo Caruso de. As bases teóricas da medicalização e seus efeitos na clínica contemporânea: patologização e sofrimento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 36, e240034, 2025. DOI: 10.1590/0103-6564e240034.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0** [graphic organizer]. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 20 out. 2026.

DANTAS, Taisa Caldas; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão escolar e formação de professores no estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, e0094, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0094.

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

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000100014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In*: VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; TELES, Liliane Alves da Luz (org.). **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014. p. 21-46.

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

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14831.

SILVA, Lia Spadini da; SZYMANSKI, Luciana. Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e225328, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046225328.

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

O IMPACTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Katia Regina Eugênio Correa[1]

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a formação inicial de professores, se destacando como um tema central nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo em contextos marcados por intensas transformações no âmbito social, tecnológico e político. Historicamente situada em posição secundária no âmbito universitário, a preparação docente tem sido alvo de discussões e reformas que buscam superar lacunas entre teoria e prática, fragilidades curriculares e a fragmentação existente entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica.

Diante da relevância da qualidade da formação para o exercício profissional e para a efetivação do direito à educação, torna-se fundamental refletir de forma crítica sobre os modelos de formação inicial apresentados nas instituições de ensino nos cursos de licenciatura, bem como, sobre as políticas públicas e orientações normativas que projetam o perfil do professor na atualidade.

Como objetivo geral, pretende-se discutir criticamente o processo de aprendizagem da docência como parte integrante do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), evidenciando sua natureza complexa, contínua e multifacetada. Entre os objetivos específicos, destacam-se: contextualizar historicamente a formação inicial de professores; analisar as principais concepções teóricas sobre o tema; refletir sobre o papel do estágio supervisionado na articulação entre teoria e prática; e apontar alternativas e recomendações para a superação das fragilidades ainda persistentes nesse campo.

1 Mestranda Internacional em Ciências da Educação (2023), pela Ivy Enber Christian University. Especialista em Metodologia e Prática Interdisciplinar do Ensino, pela Faculdade Capivari. Especialista em Neuropsicopedagogia Clinica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Pedagoga Licenciada pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Servidora Efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuando na Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

A hipótese central que norteia esta discussão é que a formação inicial de qualidade não pode se restringir a um currículo prescritivo e tecnicista, tampouco ser pautada apenas pela lógica gerencialista e de mercado, mas deve articular de forma orgânica saberes teóricos, experiências práticas. Justifica-se, portanto, a relevância desta investigação na medida em que contribui para o fortalecimento de práticas formativas mais integradas, críticas e emancipatórias, capazes de responder aos desafios impostos pela sociedade contemporânea e de promovendo uma educação de qualidade.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com destaque na análise bibliográfica. A escolha por esse enfoque justifica-se pela complexidade do objeto de pesquisa, "a formação inicial de professores", exigindo uma compreensão profunda de seus aspectos históricos, políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Contempla-se através de uma revisão de literatura autores clássicos e atuais, tais como Nóvoa (1995), Tardif (2012), Saviani (2011), Imbernón (2011), Ghedin (2012), entre outros, para a construção do referencial teórico cujas contribuições fundamentam a discussão sobre os princípios, desafios e aspectos da formação docente. Além disso, foram analisados documentos legais e normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando contextualizar as políticas públicas que orientam a organização dos cursos de licenciatura no Brasil.

A análise dos dados obtidos por meio das leituras e documentos foi realizada de forma a interpretar de forma crítica, buscando identificar tendências, tensões e lacunas nos discursos acadêmicos e institucionais sobre a formação de professores. Essa estratégia permitiu construir uma reflexão fundamentada e contextualizada, com vistas a contribuir para a formulação de propostas mais coerentes e efetivas de formação docente, alinhadas aos princípios de uma educação de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

A formação inicial de professores

A formação inicial de professores no Brasil sofre influência pelas diferentes políticas educacionais que buscavam acompanhar as transformações sociais e as exigências atribuídas ao contexto escolar. A partir da década de 1990, as políticas educacionais passaram a priorizar a reestruturação da formação docente, com o objetivo de preparar os professores para enfrentar as complexas realidades das escolas.

Conforme afirmam Leite *et al.*, (2018, p. 4), a formação inicial de professores no país passou por sucessivas reformas, sobretudo com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que buscaram alinhar

a formação docente às demandas do contexto educacional contemporâneo. Essas reformulações buscaram como propósito aproximar os currículos das instituições de ensino superior das necessidades práticas das escolas, tendendo reduzir a distância entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivenciada pelos professores em seu cotidiano profissional. Entretanto, apesar desses avanços normativos, percebe-se uma lacuna significativa entre os conteúdos trabalhados nas licenciaturas e os desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas pedagógicas (Leite *et al.*, 2018).

Nesse cenário, a adequação dos currículos de formação docente à realidade escolar configura-se como um dos principais desafios atuais. Silveira (2019) aponta que a formação de professores tem se distanciado do contexto das escolas, uma vez que, frequentemente, os currículos dos cursos de licenciatura não contemplam as questões exclusivas das redes públicas de ensino, especialmente aquelas localizadas em regiões periféricas. O autor ressalta que a ênfase excessiva em conteúdos teóricos, dissociados da prática escolar, contribui para o aprofundamento desse distanciamento.

As especialidades da formação docente, nesse ponto de vista, indicam que há por parte dos licenciandos a necessidade de um investimento pessoal, marcado por um trabalho reflexivo, autônomo e criativo sobre os próprios trajetos e projetos profissionais (Nóvoa, 1995, p. 25). Todavia, esse processo não ocorre de maneira isolada, pois as instituições formadoras exercem um papel central na organização e mediação dos processos formais de aprendizagem docente, cabendo-lhes a responsabilidade de criar condições pedagógicas, curriculares e institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional em articulação com as devidas proporções individuais e coletivas da profissão.

Imbernón (2011) ressalta que será com a prática na escola que a formação se materializa e se transforma em ações de ensino de fato. O autor destaca ainda que um programa de formação desejável não pode renunciar à escola como um espaço proveitoso para esse fim, enfatizando a importância dela como potencializadora da aprendizagem do professor. Ainda na visão de Imbernón (2011, p. 36), a escola é uma parte inseparável do processo de formação docente; a escola não se caracteriza somente como um local de aplicação de um produto pronto, mas sim como um espaço de destaque fundamental na concretização de aprendizagens práticas.

Ghedin (2012) relaciona a reflexão às experiências práticas vivenciadas pelos profissionais, destacando que, no processo de aprendizagem de uma ação, mesmo as tarefas consideradas rotineiras apresentam elementos imprevistos que exigem reflexão constante. Ainda segundo Ghedin (2012), não se busca reduzir a importância da teoria, mas reconhecer que os saberes construídos a

partir da prática contribuem de maneira significativa para a compreensão e o enfrentamento dos diversos desafios que emergem no cotidiano profissional. Assim, o conhecimento pode originar-se da experiência prática, sem, contudo, restringir-se somente a ela.

Bitencourt e Darsie (2015, p. 124) compartilham dessa ideia ao afirmar que "a aprendizagem docente é constituída pelo amálgama de vários saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional". Assim, se torna mais apropriado tomar a aprendizagem docente como um processo complexo e heterogêneo.

Nóvoa (2019), por sua vez, faz uma crítica à tendência de definir o professor através de listas infinitas de capacidades, cuja simples enumeração se torna intolerável. Não obstante, aponta princípios que dão fortes indicações do que um professor em formação inicial deve aprender, destacando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. O princípio inicial defendido por Nóvoa (2019) é transferir a formação de professores para dentro da profissão. Ele sugere que os formadores de professores e a comunidade docente se tornem mais permeáveis e interligados.

Na formação inicial, é comum que licenciandos tenham contato efetivo com a escola nos estágios supervisionados nos últimos semestres do curso. Muitas vezes, o estudante conta com a sorte de ter um professor regente que o acolha adequadamente na escola e outro na universidade que o acompanhe em colaboração. Infelizmente, essa situação ideal não ocorre com a frequência desejada; é constante que os alunos entrem no estágio sem qualquer informação anterior, fazendo com que o estágio não tenha um efeito positivo na sua formação.

Além disso, Nóvoa (2019) defende a necessidade de romper com o individualismo que isola os professores, propondo uma organização profissional colaborativa, independente de imposições legais, para fortalecer a autonomia docente e estimular a produção coletiva de conhecimento. Finalmente, enfatiza que a formação inicial necessita valorizar a dimensão pessoal do professor, impulsionando o autoconhecimento e a construção de uma identidade docente que ultrapasse modelos meramente técnicos ou burocráticos.

Saviani (2011) complementa essa discussão, destacando que a formação de professores deve assegurar a preparação didático-pedagógica, sem a qual não se estará verdadeiramente desenvolvendo professores. Ele identifica desafios a serem enfrentados, tais como: fragmentação das iniciativas, descontinuidade das políticas educacionais, burocratismo nos cursos de formação, separação entre instituições formativas e escolas, o paradoxo entre teoria e prática, e a precariedade das condições de trabalho e baixos salários.

Para Saviani (2011), é necessário desenvolver ações eficazes para melhorar a formação de professores no Brasil, o que inclui uma compreensão orgânica da formação de professores situada no padrão universitário e nas faculdades de educação como lócus exclusivo da formação de professores. Saviani (2011) avalia que é importante que aconteça, a longo prazo, a transformação das instituições de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério, apresentando um ambiente caracterizado por um constante estímulo intelectual.

Portanto, a convergência das ideias de Nóvoa (1995), Tardif (2012) e Saviani (2011) aponta para a necessidade de uma formação de professores que integre conhecimentos teóricos e práticos, que promova uma cultura colaborativa e que reconheça e valorize a dimensão pessoal e profissional dos docentes. Essas expectativas são fundamentais para enfrentar os desafios atualizados e, dessa forma, melhorar a qualidade da educação.

Nóvoa (2019) ressalta que, ao longo da história educacional no Brasil, as universidades demonstraram significativo distanciamento em relação à formação de professores. Diferentemente de áreas como teologia, direito e medicina, que estiveram na origem das instituições universitárias, a formação docente constituiu-se, de modo recorrente, como uma preocupação marginal ou secundária nesses espaços.

Assim, para Saviani (2011), o papel da formação de professores deve consistir em assegurar, de forma deliberada e sistemática, a preparação didático-pedagógica, sem o que não estará formando professores. De acordo com o autor, o processo de formação de professores implica em compreender os desafios que precisam ser enfrentados, dos quais se destacam:

> a) Fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada "diversificação de modelos de organização da Educação Superior";
> b) Descontinuidade das políticas educacionais;
> c) Burocratismo da organização e funcionamento dos cursos, no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
> d) Separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
> e) O paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;
> f) Jornada de trabalho precária e baixos salários (Saviani, 2011, p. 14).

Ao considerar os desafios acima elencados, Saviani (2020) destaca a importância em se realizar os enfrentamentos necessários por meio do desenvolvimento de ações eficazes relacionadas à melhoria da formação de professores no Brasil.

De acordo com Silva (2019), em dezembro de 2018, o Ministério da Educação divulgou uma versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Essa proposta, apresentada durante o governo do presidente Michel Temer, revisita princípios e medidas estabelecidas na Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE. Esta resolução estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, e esteve em vigor até 2015.

Ainda segundo Silva (2019), o documento de 2018 enfatiza que a formação docente baseada em competências destaca a necessidade de intensificar os vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação, e propõe a implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação de competências dos docentes.

A Resolução CP/CNE nº 1/2002 foi revogada apenas em 2015, sendo substituída pela Resolução 2/2015. Esta nova resolução passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Silva, 2019).

Em sua redação, a Resolução CP/CNE nº 1/2002 estabelece que a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica deve ter a "competência como concepção nuclear na orientação do curso" (Brasil, 2002, s/p). Também prescreve, no artigo 4º, que, na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação de professores, deve ser considerado o conjunto das competências necessárias à atuação profissional. Essas competências necessitam nortear tanto a proposta pedagógica, especialmente o currículo e a avaliação, quanto a organização institucional e a gestão da escola de formação (art. 3º, incisos I e II). O artigo 6º estabelece seis competências que devem ser alcançadas na formação docente, enquanto o artigo 16 prevê a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da educação básica (Brasil, 2002).

Recentemente, a Resolução do CNE/CP Nº 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento orienta a formação dos professores, focando no desenvolvimento das competências profissionais gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aproximando a formação docente do currículo dos estudantes (Brasil, 2019).

Quadro 1 – Competências Específicas dispostas nas DCN.

Competências gerais		
Competências específicas		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	**PRÁTICA PROFISSIONAL**	**ENGAJAMENTO PROFISSIONAL**
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.2 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil, 2019.

De acordo com Silva (2019), o eixo do conhecimento requer que o professor tenha domínio dos conteúdos e saiba como ensiná-los; demonstra ainda que o docente precisa ter conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconheça os diferentes contextos e conheça a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Ainda de acordo com Silva (2019), o eixo da prática trata do planejamento das ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, a capacidade de criar e gerir ambientes de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e do ensino, e a condução das práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, capacidades e habilidades previstas no currículo.

O eixo do engajamento requer do professor o compromisso com seu próprio desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos estudantes e o princípio de que todos são capazes de aprender. Deve ainda participar da elaboração do projeto pedagógico da escola, da construção de valores democráticos e ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (Silva, 2019).

Outro aspecto importante a ser destacado se refere à determinação legal de fazer cumprir a BNCC (2018), o que aponta uma relação inerente entre o que os professores sabem e ensinam e o que os estudantes precisam aprender. Nesse sentido, a Resolução do CNE/CP Nº 2/2019 dispõe:

> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 1-2).

Cabe destacar que a BNCC fundamenta a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas, contribuindo para a coordenação nacional do alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores.

No entanto, ao destacar que a formação docente exige que o professor tenha competências profissionais com foco acentuado no seu trabalho como limitações para o desempenho dos estudantes, o documento desconsidera outros aspectos desafiadores que atravessam a formação docente e seu engajamento profissional. Nessa perspectiva, ignora as vicissitudes e limitações que incluem oferta sem qualidade de formação inicial nos modelos aligeirados, por agências formadoras que, em sua maioria, são escolas de nível superior e não universidades (Magalhães *et al.*, 2021), além de outros problemas enfrentados nas escolas, como as condições de trabalho do professor que o impossibilitam de ter uma performance de trabalho de qualidade.

Os autores clarificam tais dificuldades, a saber: salas de aulas superlotadas, sem estrutura física adequada; escassez de recursos didáticos; jornadas de trabalho estafantes e salários irrisórios. Essa precarização do trabalho docente, que aprofunda a desprofissionalização, faz com que o professor se envolva em muitas tarefas, deixando o aprendizado do aluno, principal foco de seu trabalho, em segundo plano (Magalhães *et al.*, 2021).

A formação de professores passou por diferentes modificações ao longo da história, especialmente a partir do século XIX, quando a necessidade de universalizar a instrução elementar levou à criação dos sistemas nacionais de ensino. Esta análise se baseia nas ideias apresentadas por Santoni Rugiu (1998) e outros estudiosos, destacando a evolução das práticas formativas desde as corporações de ofício até a institucionalização das Escolas Normais.

Antes do século XIX, segundo Saviani (2020), a formação de professores não estava formalmente organizada como conhecemos hoje. Nas universidades instituídas desde o século XI e nos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII, prevalecia o princípio do "aprender fazendo". Este método, típico das corporações de ofício, implicava que os professores adquirissem suas habilidades e conhecimentos através da prática e da experiência direta, sem uma formação formal específica para a docência.

Saviani (2020) destaca, ainda, que a ampliação do acesso à educação básica demandou a formação de um contingente expressivo de docentes, com vistas a assegurar tanto a universalização quanto a padronização do ensino. A constituição de sistemas nacionais de educação implicou, portanto, a necessidade de estruturar e institucionalizar a formação docente. Como resposta à necessidade de preparar professores em grande escala, foram instituídas as Escolas Normais, responsáveis pela formação de docentes para o ensino primário, enquanto o ensino superior passou a incumbir-se da preparação de professores para o nível secundário (Saviani, 2020).

As Escolas Normais, de nível médio, ofereciam uma formação específica para a docência com uma didática de ensino que combinava teoria educacional e prática pedagógica. A formação de professores para o ensino secundário foi atribuída às universidades e instituições de nível superior. No século XIX, a necessidade de criar sistemas nacionais de ensino impulsionou a criação de estruturas formais de formação de professores. Essa evolução continua a influenciar as práticas formativas atuais, sublinhando a importância de um desenvolvimento contínuo e adaptável.

Darling-Hammond e Bransford (2019) identificam várias competências essenciais que os professores podem desenvolver:

Tabela 1 – Competências dos professores

Competências	Características
Conhecimento do conteúdo	Proficiência nas disciplinas que ensinam.
Pedagogia efetiva	Habilidades para ensinar de maneira que todos os alunos possam aprender, incluindo o uso de métodos de ensino diferenciados.
Gestão da sala de aula	Capacidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo.
Uso de tecnologias educacionais	Integração de tecnologias digitais para enriquecer o ensino e aprendizagem
Avaliação e feedback	Habilidade para avaliar a aprendizagem dos alunos e fornecer feedback construtivo.

Fonte: Darling-Hammond e Bransford, 2019.

De acordo com Darling-Hammond e Bransford (2019), a aprendizagem ao longo da vida é crucial para que os professores se mantenham atualizados com as melhores práticas e inovações educacionais. A prática reflexiva se apresenta como uma competência fundamental. A promoção de uma educação inclusiva e equitativa é um tema central; os professores devem estar preparados para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou de habilidades. A colaboração entre universidades, escolas e agências governamentais é vista como essencial para a criação de programas de formação docente eficazes.

A formação de professores no âmbito internacional: o caso de Cingapura

A formação inicial de professores é um fator crucial para a qualidade da educação. Países que se destacam em rankings internacionais de aprendizagem, como Cingapura, possuem sistemas de formação de professores que se diferenciam significativamente de países com resultados menos favoráveis, como o Brasil (Darling-Hammond e Bransford, 2019).

De acordo com publicação da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2021), o currículo de formação de professores em Cingapura apresenta forte orientação para a prática pedagógica. Nesse modelo, os futuros docentes vivenciam longos períodos de inclusão em escolas, acompanhados e supervisionados por docentes experientes, beneficiando o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais. Essa organização formativa possibilita a articulação sólida entre teoria e prática, contribuindo para uma preparação docente mais conectada, reflexiva e alinhada às demandas reais do contexto escolar.

Ainda segundo a publicação, a formação docente busca contemplar um equilíbrio entre o aprofundamento dos conteúdos a serem ensinados e a utilização de métodos pedagógicos propostos. Nesse processo, há uma forte ênfase nos fundamentos da aprendizagem, incluindo teorias educacionais e psicológicas que explicam como os alunos processam informações e desenvolvem aptidões (ABMES, 2021).

O currículo de formação de professores no Brasil se apresenta de forma mais teórica, com menos ênfase na prática pedagógica. Os períodos de estágio são geralmente mais curtos e menos integrados à formação. Ainda que os cursos de licenciatura enfatizem que os licenciandos tenham um bom conhecimento dos conteúdos específicos, há uma lacuna na aplicação prática no contexto da sala de aula (ABMES, 2021).

No que se refere às avaliações durante a formação de professores em Cingapura, estas se caracterizam pelo desenvolvimento de capacidades docentes. A devolutiva formativa é personalizada, permitindo que os futuros professores recebam feedback específico e direções sobre como melhorar suas práticas. No Brasil, a avaliação nos cursos de licenciatura caracteriza-se pela avaliação somativa, com foco em provas e trabalhos teóricos. A devolutiva personalizada é menos comum, o que pode dificultar o desenvolvimento contínuo das competências docentes (ABMES, 2021).

Cingapura destaca-se de forma recorrente entre os países com melhor desempenho em avaliações internacionais, como o Programme for International Student Assessment (PISA). O Brasil, por outro lado, tem figurado entre os países com desempenhos mais baixos, o que evidencia vulnerabilidades na formação inicial de professores.

Quadro 2 - Comparação da estrutura dos cursos de Pedagogia: Brasil e Cingapura

CLASSIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	Número de disciplinas	
	Cingapura	Brasil
Fundamentos teóricos da educação	6	19
Fundamentos teóricos para o ensino	3	5
Legislação e gestão escolar	4	7
O que ensinar	29	5
Como ensinar	18	13
Outras modalidade de ensino	0	7
Outros saberes	3	7

Fonte: ABMES, 2021, p. 21.

Baseando-se nas informações do quadro acima, a comparação entre Cingapura e o Brasil no que se refere à formação inicial de professores demonstra diferenças significativas. Cingapura se destaca pelo forte investimento na prática pedagógica, pela avaliação contínua e personalizada e pela articulação sólida entre teoria e prática. Em contraste, o Brasil enfrenta desafios decorrentes da centralidade de uma formação teórica, do predomínio da avaliação somativa e da escassez de espaços institucionalizados para a reflexão sobre a prática.

Para melhorar a qualidade da educação no Brasil, é essencial adotar práticas mais centradas na prática pedagógica, avaliações formativas e um currículo que equilibre conhecimentos teóricos e práticos (ABMES, 2021).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento define que a formação docente deve assegurar o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, organizadas em três dimensões indissociáveis: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Resultados e discussão

As leituras realizadas durante a pesquisa comprovam que a formação inicial de professores no Brasil apresenta avanços significativos no que se refere à normatização, porém alguns pontos precisam ser enfrentados, como desafios estruturais e pedagógicos que envolvem sua eficácia na promoção de uma educação de qualidade. Destacam-se assim alguns pontos importantes:

Desarticulação Teoria-Prática: Apesar da existência de diretrizes curriculares e documentos como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2019), observa-se uma fragmentação entre a teoria ensinada nas universidades e a realidade das escolas. A prática pedagógica, muitas vezes relegada ao estágio supervisionado nos últimos períodos do curso, é apontada como insuficiente para preparar o futuro professor para os desafios cotidianos da sala de aula.

Lógica de Competências x Formação Crítica: A análise dos documentos oficiais evidencia uma tendência de formação docente pautada na lógica das competências, o que pode reduzir o processo formativo a um modelo tecnicista, centrado na performance individual e na mensuração de resultados, em detrimento da construção de uma identidade docente crítica, autônoma e reflexiva (Nóvoa, 2019; Tardif, 2012).

Análise Comparativa (Brasil x Cingapura): Quanto à comparação relacionada à formação de professores em Cingapura, a pesquisa corrobora que há diferenças na estrutura curricular que implicam diretamente a qualidade do trabalho docente e os resultados educacionais. Em Cingapura, a formação de professores é concebida como um processo integrado, com forte articulação entre universidades formadoras e escolas de educação básica, associada a uma avaliação formativa e personalizada. No contexto brasileiro, ainda predomina um modelo marcado pela valorização de conteúdos teóricos, fragmentado e pouco articulado com a realidade das escolas, com estágios limitados e acompanhamento pedagógico por vezes ineficaz.

Saviani (2011) e Imbernón (2011) reforçam que a formação inicial deve articular de maneira orgânica o conhecimento teórico com a experiência prática, respeitando os saberes construídos no chão da escola. Contudo, alguns obstáculos da formação inicial de professores no Brasil ainda são identificados, tais como: a precariedade na realização e acompanhamento dos estágios supervisionados; baixa articulação entre cursos de licenciatura e os currículos das redes públicas; condições de trabalho desmotivadoras; e falta de políticas públicas consistentes de valorização docente.

Diante das evidências, reforça-se a necessidade de uma formação inicial mais crítica, colaborativa e situada. A construção de parcerias entre universidades e escolas, o fortalecimento de políticas de valorização docente e o incentivo a práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas são apontados como caminhos promissores para superar o distanciamento entre formação e prática (Fiorentini, Crecci, 2013; Darling-Hammond, Bransford, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras realizadas evidenciam que a formação inicial de professores no Brasil, ainda marcada por contradições históricas e desafios estruturais, necessita de transformações profundas para atender às demandas de uma educação de qualidade, democrática e socialmente referenciada.

Constatou-se que, embora as diretrizes curriculares e políticas educacionais tenham avançado na tentativa de articular teoria e prática, persistem lacunas que comprometem a eficácia do processo formativo. Autores como Nóvoa (1995), Tardif (2012) e Saviani (2011) ressaltam a importância de uma formação que desenvolva competências pedagógicas sólidas, fomente a reflexão crítica sobre a prática e estimule a construção de uma identidade docente autônoma e comprometida com a transformação social.

Inspirar-se em experiências de países com sistemas educacionais de alto desempenho, adaptando-as às especificidades do contexto brasileiro, mostra-se um caminho viável para potencializar a qualidade da formação docente. Do mesmo modo, torna-se imprescindível que a formação inicial esteja alinhada a políticas de valorização do magistério, garantindo condições dignas de trabalho e acesso a oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento do debate sobre a importância de uma formação inicial de professores crítica, orgânica e contextualizada, capaz de formar profissionais reflexivos, criativos e engajados na construção de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior). O Professor Que Queremos: Fatores De Qualidade Na Formação Inicial Docente. **Relatório do Grupo de Trabalho Qualidade Na Formação Inicial Docente.** 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/documentos/detalhe/908/o-professor-que-queremos-fatores-de-qualidade-na-formacao-inicial-docente. Acesso em: 06 jun. 2025.

BITENCOURT, L. P.; DARSIE, M. M. P. O formador de educadores matemáticos e sua aprendizagem para a docência. *In*: GONÇALVES, T. V. O.; MACÊDO, F. C. S.; SOUZA, F. L. **Educação em Ciências e Matemáticas**: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017.** Altera a Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** 2019.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Desenvolvimento profissional eficaz do professor.** Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2011.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de Professor**, v. 7, n. 2, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e escrita de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

HOBOLD, M. Concepção de Formação De Professores Na Resolução 02/2019 Do CP/CNE: Resistências Propositivas. **FormMov,** v. 5, n. 10, 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, N. R. S.; MORAIS, J. S.; NASCIMENTO, F.-L. S. C. Políticas Públicas Para A Formação De Professores: Reflexos No Desenvolvimento Profissional Na Educação Básica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 201-227, 2021.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2003.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Revista Nuances**, Campinas, 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, W. D. A.; GOMES, S. S. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

A IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE APROFUNDAMENTO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: ENTRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES, A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aline Daniel dos Santos[1]
Celoy Aparecida Mascarello[2]
Erica Rodrigues[3]

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil constitui, historicamente, um território de disputas em torno de seus objetivos, de sua identidade e do projeto de formação destinado às juventudes. Existe uma tensão que acompanha as diferentes reformas dessa etapa da educação básica. Essa tensão se concentra entre a formação geral e preparação profissional, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, a formação comum e a diversificação curricular.

A Lei nº 13.415/2017 provocou mudanças significativas na organização do currículo do Ensino Médio, especialmente por intermédio da constituição de uma parte destinada à Formação Geral Básica (FGB) e outra aos itinerários formativos. A flexibilização foi apontada como alternativa de aproximação do currículo aos interesses dos jovens e de ampliação de suas escolhas. Contudo, pesquisas realizadas durante a implementação questionaram a heterogeneidade das ofertas e o risco de fragmentação e aligeiramento da formação. Silva, Krawczyk e Calçada

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: alinedaniel1995@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. E-mail: celomascarello@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: profeericarodrigues@gmail.com

(2023), ao examinarem propostas curriculares de 16 redes estaduais, constataram importante diversidade na configuração dos itinerários e problematizaram as consequências dessa flexibilização para o direito à formação das juventudes.

As discussões que acompanharam a implementação cooperaram para um novo movimento de reordenamento normativo. A Lei nº 14.945/2024 alterou pontos fundamentais do modelo anterior e estabeleceu, para o Ensino Médio regular, 2.400 horas destinadas à FGB e 600 horas aos itinerários formativos, com ressalvas para as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Em 2024, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram estabelecidas e, em maio de 2025, a Resolução CNE/CEB nº 4 instituiu os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA). (Brasil, 2025).

Ao atribuir relevância central à ideia de aprofundamento, a nova diretriz recoloca uma questão epistemológica e pedagógica importante: o que significa, de fato, aprofundar conhecimentos no Ensino Médio? Essa questão é importante porque o aprofundamento não se produz automaticamente através da implementação de novos componentes curriculares, pela reorganização da matriz ou pela prescrição normativa da interdisciplinaridade.

É nesse contexto que este estudo concentra o foco para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. O estado iniciou a implementação do Novo Ensino Médio em 2020, a princípio em 120 escolas-piloto. A experiência envolveu Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e, posteriormente, Trilhas de Aprofundamento.

O próprio percurso catarinense apresenta revisões da política: após escutas realizadas em 2023, o Portfólio de Trilhas de Aprofundamento extinguiu-se em 2024, e a aprovação da Lei nº 14.945/2024 favoreceu uma nova reorganização curricular a partir de 2025.

Esse movimento torna Santa Catarina um espaço especialmente importante para o entendimento da implementação de políticas curriculares, uma vez que permite analisar continuidades, rupturas, aprendizagens institucionais e novos desafios. Sendo assim, este artigo orienta-se pelo seguinte problema: como os Itinerários Formativos de Aprofundamento estão sendo implementados na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e quais tensões, fragilidades e potencialidades surgem da relação entre as prescrições das normativas, a formação docente e as circunstâncias reais de desenvolvimento dos IFA nas escolas?

O objetivo consiste em analisar o processo de implementação dos IFA na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, tendo em vista seus princípios normativos e pedagógicos e questionando as condições essenciais para sua materialização nas práticas escolares.

A discussão é orientada pela ideia de que a lacuna entre currículo prescrito e currículo realizado estabelece uma linha de compreensão fundamental para compreender os IFA. Em relação ao percurso metodológico, o estudo tem como característica a pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa revela-se coerente porque o objetivo não constitui em mensurar a implementação dos IFA, mas entender sentidos, pressupostos, contradições e relações que se fazem presentes nos documentos normativos e na produção acadêmica relacionada ao Ensino Médio.

A pesquisa documental tem como principais referências as Leis nº 13.415/2017 e 14.945/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 4/2025 e o Caderno de Orientações produzido pelo Ministério da Educação.

No contexto catarinense, a análise considerou documentos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e do Conselho Estadual de Educação, em especial o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a Nota Técnica CEE/SC nº 001/2024 e a Resolução CEE/SC nº 070/2025. Esta última regulamenta a organização e a oferta do Ensino Médio no sistema estadual, em conformidade com a Lei nº 14.945/2024 e com as Resoluções CNE/CEB nº 2/2024 e nº 4/2025.

Importa destacar uma limitação na metodologia, visto que a documentação pública possibilita a análise daquilo que é prescrito, orientado e institucionalmente divulgado, porém, não permite, por si só, generalizar como os IFA estão sendo concretizados em todas as escolas catarinenses.

Ensino Médio, itinerários formativos e disputas em torno da formação das juventudes

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando a carga horária mínima anual no Ensino Médio para 1000 horas e estabelecendo uma nova organização curricular que contempla as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM). Conforme o Guia de Implementação do NEM (Brasil, 2018), o NEM acarreta desafios às redes de ensino de todo o país, visto que o modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios. Dessa forma,

> O Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo o protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (Brasil, 2018, p. 6).

Podemos observar essas questões na oferta de diferentes Itinerários Formativos, que têm foco áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional. Conforme o discurso do documento, isso possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha por parte dos educandos de seu percurso de aprendizagem, além da ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. No entanto, para Araujo (2019),

> [...] os itinerários formativos propostos tendem a produzir maior diferenciação escolar no Ensino Médio e esta pode ser entendida como estratégia de manutenção da desqualificação da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas a pequenos grupos mais emponderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade (Araujo, 2019, p. 11).

Com base nas informações disponibilizadas no portal do MEC, entre as principais mudanças ocasionadas pela Lei nº 13.415/2017 para o EM está a ampliação da carga horária geral mínima de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais), porém, com a divisão da carga horária destinada à FGB compreendendo 60% (os conteúdos deverão estar vinculados às proposições da BNCC) e os demais 40% aos Itinerários Formativos, cujos objetivos são o aprofundamento em uma determinada área do conhecimento e/ou a formação técnica e profissional. A proposta ainda destaca o protagonismo dos estudantes que, nesse momento, escolheriam seu Itinerários Formativos a partir da oferta na sua escola ou rede de ensino.

Os Itinerários Formativos podem ser oferecidos em uma área do conhecimento ou até mesmo atrelados a mais de uma. Permite-se também ao estudante de concluir um itinerário específico e cursar outro desde que haja a oferta no sistema de ensino. Fica estabelecido, conforme a proposta governamental, um teto máximo de 1.800 horas durante todo o curso de Ensino Médio destinada à FGB.

Podemos aqui contextualizar que, apesar de ser divulgado um aumento na carga horária do Ensino Médio, há também um esvaziamento no currículo destinado à FGB, que antes era de 2.400 horas e agora passa a ter no máximo 1.800 horas, ou seja, são 600 horas destinadas aos Itinerários Formativos. Outra alteração que vale expor é a não obrigatoriedade das disciplinas de Língua Espanhola, de Filosofia e de Sociologia (estas duas últimas que passaram a fazer parte do currículo do Ensino Médio, na área de Ciências Sociais e Aplicadas).

De acordo com o Guia de Implementação (Brasil, 2018a), o novo currículo propõe a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as demais poderão ser ofertadas de diversas formas. Ressaltamos

que todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio são importantes para a integralidade do ensino, e a negação disso pode ocasionar uma enorme distensão no âmbito da formação ampla desejada às juventudes, além da possibilidade de se instituir parcerias com outras instituições, as quais ofertariam a parte flexível do currículo. Os Itinerários Formativos, desse modo, abrem uma grande brecha para a atuação de profissionais que não têm formação específica na área da educação ou licenciatura, mas que poderão atuar como docentes reconhecidos pelo seu notório saber.

Pontuamos ainda que a proposta estabelece a possibilidade do cumprimento da carga horária de formação no formato de educação à distância. Sobre o notório saber, Silva, Martini e Possamai (2021) asseveram:

> [...] este é um encaminhamento bastante controverso que contribui não só na precarização do trabalho docente, mas na formação do estudante, que passa a ter professores ministrando conteúdos de disciplinas para as quais não possuem formação específica. Também passa a ser considerado, para a seleção de professores o notório saber, previsto na legislação apenas para o itinerário formativo da educação profissional, mas que poderá ser estendida para os componentes curriculares da BNCC (Silva; Martini; Possamai, 2021, p. 63-64).

Com professores lecionando em disciplinas para as quais não têm formação, e ainda profissionais de outras áreas que assumem disciplinas com base no notório saber, previsto na legislação, é possível constatar a precarização da formação destinada aos jovens da classe trabalhadora e as mais variadas implicações do NEM, pautadas na lógica do mercado e do capital humano. Na avaliação de Zank e Malanchen (2020), o NEM

> [...] tem o intuito não de oportunizar a apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em um espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista (Zank; Malanchen, 2020, p. 137).

Nesse contexto, observamos a responsabilização dos jovens por suas escolhas e pelo seu futuro, ou seja, seus sucessos e seus fracassos. Assim, há a retirada da responsabilidade do Estado para com os jovens da classe trabalhadora, como se esses tivessem as mesmas oportunidades quando inseridos em uma sociedade competidora. Acreditamos na hipótese que a reforma do NEM ocasiona desigualdades a esses estudantes, pois, conforme salienta Kuenzer (2017), "[...] a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral" (Kuenzer, 2017, p. 336).

A proposta pauta-se em um discurso de que os jovens escolhem o que querem estudar, a partir de suas aptidões: "[...] o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida" (Brasil, 2018a, p. 6). Todavia, menciona-se que será disponibilizado conforme as possibilidades das redes e de cada escola.

Dessa forma, constatamos a contradição entre o discurso divulgado e a realidade ofertada. Em cidades pequenas, onde muitas vezes há apenas uma escola que oferta o EM, como é o caso de São Domingos[4] – SC, os estudantes terão, consequentemente, menor escolha, pois a disponibilidade de Itinerários Formativos que compreendam as suas aspirações e aptidões será limitada. De acordo com Kuenzer (2017), "[...] a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas" (Kuenzer, 2017, p. 336). Já nas cidades maiores, os estudantes terão mais opções, pois a proposta deixa a possibilidade de cursar o itinerário em outra unidade escolar ou até em uma instituição privada de ensino, porém, principalmente para os estudantes da classe trabalhadora, haverá prejuízos, por motivos econômicos e estruturais.

Em análise ao contexto descrito acima, a discussão sobre os Itinerários Formativos exige situá-los em uma questão mais abrangente: qual formação se pretende oferecer aos jovens brasileiros no Ensino Médio? Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) têm problematizado a dualidade da educação no Brasil, em especial a separação entre uma formação geral e ampla dirigida a determinados segmentos sociais e uma formação pragmática ou instrumental direcionada a outros.

Nesse sentido, consideramos que o currículo do Ensino Médio não se limita à organização de componentes curriculares ou à definição de percursos formativos, pois expressa concepções de educação, conhecimento e sociedade (Dantas, 2025). Nessa perspectiva a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos constitui uma dimensão fundamental da função social da escola (Frigotto, 2023). Essa compreensão permite problematizar em que medida as reorganizações curriculares asseguram aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição necessária à compreensão crítica da realidade.

Sob essa perspectiva, o aprofundamento curricular não pode ser reduzido à diversificação de atividades ou à proposição de projetos integradores, devendo envolver a apropriação dos conhecimentos específicos das áreas e a construção de relações entre eles. Essa questão assume particular relevância quando se

4 São Domingos é um município brasileiro do estado de Santa Catarina. Localiza-se na Região Geográfica Imediata de Xanxerê e na Região Geográfica Intermediária de Chapecó. Está numa altitude de 635 metros ou 2083 pés acima do nível do mar. Sua população em 2022 de acordo com o censo do IBGE era de 9 226 habitantes. (IBGE, 2026).

considera a dualidade histórica do Ensino Médio brasileiro e as desigualdades que atravessam a formação das juventudes da classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Assim, a análise dos IFAs exige investigar não apenas suas finalidades normativas, mas também as condições objetivas que permitem às escolas públicas efetivar o direito ao conhecimento e à formação humana integral.

Para Silva, Krawczyk e Calçada (2023) a materialização dos itinerários nas redes estaduais deu origem a grande diversidade de formatos. De acordo com as autoras e o autor, currículo não pode ser entendido unicamente como texto técnico e prescritivo, já que envolve relações de poder, disputas e processos de apropriação nos diversos âmbitos de formulação e prática.

Esse contexto, está próximo de Sacristán (2017), para quem o currículo perpassa diferentes níveis de objetivação até chegar à prática. O currículo prescrito não é apenas reproduzido pelo professor. Entre a normativa e a aula ocorrem processos de interpretação, organização, mediação e recontextualização.

Esse entendimento é pertinente para analisar os IFAs. Já não é suficiente perguntar o que os documentos determinam. É importante acrescentar: Quais conhecimentos e condições são necessários para que professores e escolas coloquem na prática aquilo que os documentos determinam? Sem dúvida, é nesse intervalo entre prescrição e realização que a formação docente ganha relevância.

Para a escolha dos Componentes Curriculares Eletivos, foi necessária uma escuta diagnóstica que, primeiramente partiu do diálogo com os professores nas escolas, observando quais componentes poderiam ser ofertados, haja vista que a escolha do Componente Curricular Eletivo depende da oferta da rede de ensino e da disponibilidade de professores para atuarem. Após a escuta dos profissionais das escolas, e definidas quais eletivas seriam ofertadas, os estudantes são ouvidos, oferecendo-lhes eletivas; eles são instigados a fazê-las, visto que não há outras opções. Podemos visualizar, nessa organização, que há uma disputa pela hegemonia na formação das juventudes, visto que a escolha do componente não é somente do estudante, bem como a escolha não abrange a todos os discentes.

Conforme apontado por Silva, Krawczyk e Calçada (2023), as redes estaduais interpretaram essas determinações de formas diferentes. As distintas formas de interpretação demonstraram a capacidade dos sistemas de integrar a política, porém demonstrou uma questão de estrutura: o direito de escolha comunicado aos estudantes dependia das condições reais de oferta das redes e das escolas.

A análise de Silva, Krawczyk e Calçada (2023) permite problematizar os limites da flexibilização curricular quando a diversidade de percursos formativos não se traduz, necessariamente, na ampliação das oportunidades de acesso ao

conhecimento. A possibilidade de escolha dos estudantes encontra-se condicionada à organização da oferta pelas redes de ensino e pelas escolas, o que evidencia que a flexibilização não pode ser analisada apenas como ampliação da autonomia juvenil, mas também em relação às condições objetivas de sua efetivação.

Nessa perspectiva, a reorganização dos itinerários formativos em Itinerários Formativos de Aprofundamento recoloca uma questão central para o Ensino Médio: em que medida a mudança normativa modifica as condições de formação oferecidas aos jovens ou apenas reorganiza a estrutura curricular? A resposta exige considerar não somente as finalidades anunciadas nos documentos oficiais, mas também a garantia de acesso aos conhecimentos científicos, culturais e historicamente produzidos, bem como as condições institucionais necessárias à sua apropriação. Assim, a análise dos IFAs demanda investigar se o aprofundamento proposto contribui efetivamente para superar a fragmentação curricular e assegurar uma formação que não seja condicionada pelas desigualdades de oferta entre as escolas.

Em maio de 2025, a Resolução CNE/CEB nº 4 instituiu nacionalmente os Parâmetros para a Oferta dos IFAs. (Brasil, 2025). A mudança é conceitualmente significativa. Até então, a ideia de flexibilização ocupava lugar de destaque, a nova organização destacou o aprofundamento das áreas de conhecimento.

Contudo, há que se perceber uma questão que não pode ser solucionada pela legislação: o que converte uma experiência curricular em aprofundamento não é a nomenclatura conferida ao componente. Da mesma forma, não é suficiente aumentar sua complexidade aparente. O aprofundamento implica relação com conhecimentos anteriormente apropriados, desenvolvimento conceitual, problematização, investigação e capacidade de mobilizar conhecimentos para interpretar fatos e situações-problema.

Os IFAs nos documentos nacionais e em Santa Catarina: uma proposta pedagógica e seus desafios de implementação

O Caderno de Orientações organizado pelo MEC demonstra a complexidade pedagógica prevista para o IFA. O documento conecta aprofundamento, interdisciplinaridade, contextualização, território, investigação, protagonismo estudantil, avaliação formativa e planejamento coletivo.

Tomando como exemplo a avaliação, esta é entendida como processo contínuo, reflexivo e formativo, vinculado ao Projeto Político-Pedagógico e planejado no coletivo. O Caderno de Orientações orienta instrumentos diversificados, entre eles portfólios, diários de bordo, rubricas, produções científicas e tecnológicas, relatórios, protótipos e intervenções sociais. (Brasil, 2025).

Trata-se de uma perspectiva pedagógica promissora. Da mesma forma, por ser promissora, é exigente. Para que um professor desenvolva uma investigação interdisciplinar, por exemplo, não é suficiente orientá-lo a ser interdisciplinar, é necessário que compreenda epistemologicamente o significado de estabelecer relações entre conhecimentos sem suprimir as particularidades dos componentes curriculares.

A educação pública de Santa Catarina possui um percurso que antecede à atual configuração dos IFA. Em 2020, 120 escolas-piloto deram início a implementação do Novo Ensino Médio.

Dentre as ações de flexibilização realizadas nas escolas-piloto[5], destaca-se o trabalho com o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos. A construção inicial dessas ações envolveu inclusive participação de profissionais da própria Rede Estadual; segundo a SED/SC, 363 profissionais participaram de forma colaborativa para a elaboração de um portfólio com 25 componentes eletivos. (Santa Catarina, 2020). Posteriormente, o currículo catarinense incorporou as Trilhas de Aprofundamento.

É importante ressaltar que a própria rede tenha revisto essa organização. A Secretaria de Educação assinala que, a partir de 2024, o Caderno 3 do Currículo Base do Território Catarinense, que incluía o Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, deixou de vigorar. A revisão teve origem em visitas e escutas realizadas em 2023 envolvendo estudantes, professores, gestores e Coordenadorias Regionais de Educação[6].

Tal fato se apresenta relevante pois, a revisão não se trata apenas de uma instabilidade da política ela pode ser compreendida também como evidência de que currículos implementados produzem informações que recuam muitas vezes sobre a própria política curricular. Existe, porém, outra possibilidade de leitura: reorganizações contínuas necessitam de novas aprendizagens institucionais dos profissionais e podem favorecer a descontinuidade nas referências utilizadas pelas escolas.

Com a Lei nº 14.945/2024, Santa Catarina iniciou em 2025 novo processo de reorganização do currículo. A Nota Técnica CEE/SC nº 001/2024 determinou implementação escalonada e incorporou a nova distribuição de carga horária.

5 As escolas-piloto para a implementação do NEM em SC foram instituídas por meio da Portaria MEC nº 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e, que atribui funções junto à Secretaria de Estado da Educação, às Coordenadorias Regionais de Educação e as escolas. Conforme disposto no site da Secretaria (2020) essas "Eram escolas de tempo integral", compostas por professores de 40 horas e com a oferta do componente curricular projeto de vida. A SED/SC, contudo, informa em sua página dedicada ao NEM que implantou o programa em 20 escolas-pilotos, mas não foi localizado o ato normativo que referenda essa informação.

6 Coordenadorias de Educação são unidades descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

(Conselho Estadual de Educação 2024). Posteriormente, a Resolução CEE/SC nº 070/2025 regulamentou a organização do Ensino Médio catarinense à luz do novo marco nacional. (Conselho Estadual de Educação 2025).

Tem-se, portanto, uma sucessão relativamente curta de movimentos que envolvem experimentação, implementação, escuta, revisão, nova legislação e finalmente nova reorganização. Essa trajetória necessita ser considerado ao analisar a apropriação curricular praticada pelos professores.

Formação docente e condições de realização do currículo

A formação docente constitui um dos pontos mais sensíveis para a efetivação dos IFA. A análise documental realizada para este artigo não permite a afirmação de que a Rede Estadual de Santa Catarina não realizou formação. Há registros institucionais de processos de orientação e formação. O que necessita de investigação, em futuras pesquisas empíricas, é se essas ações chegaram aos professores responsáveis pelos IFA com antecedência, continuidade e profundidade necessárias para atender à uma proposta tão complexa. Essa distinção é importante, pois oferecer uma formação não significa que houve condições formativas suficientes para a implementação de uma política.

Nóvoa (2017) facilita a compreensão da formação profissional como processo que ultrapassa cursos episódicos e se constitui no interior da profissão, das relações entre pares e da reflexão sobre a prática. Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, revela que o trabalho do professor mobiliza conhecimentos provenientes de diferentes fontes, incluindo formação profissional, conhecimentos disciplinares, currículo e experiência.

Aplicado aos IFA, os referenciais citados conduzem a uma questão central: que saberes são importantes para ensinar em uma estrutura curricular que requer aprofundamento, interdisciplinaridade, investigação e integração?

Um professor pode possuir sólida formação em História, Biologia, Matemática ou Língua Portuguesa e, mesmo assim, necessitar de um processo de formação específico para construir projetos interdisciplinares, trabalhar específicos eixos integradores e avaliar experiências investigativas. Esse fato não representa deficiência individual do professor, representa sim, uma necessidade gerada pela própria inovação curricular.

Quando uma política modifica de forma significativa aquilo que se espera da prática docente, ela necessita que as instituições assumam a responsabilidade de construir condições para que essa prática possa ser aprendida.

Nesse sentido, Imbernón (2011), contribui para o entendimento sobre a necessidade de um deslocamento da formação continuada de modelos transmissivos para processos contextualizados, colaborativos e vinculados aos problemas reais da escola.

Portanto, a formação necessária aos IFA, dificilmente pode ser de qualidade apenas pela apresentação de documentos, matrizes, habilidades ou metodologias. É importante criar espaços para que os professores possam trazer a tona certos questionamentos como: O que significa aprofundar na minha área? Como articular meu conhecimento da disciplina aos demais sem descaracterizá-la? Como construir um projeto integrador que não envolva apenas uma sequência de atividades? Como realizar a avaliação da aprendizagem em um percurso interdisciplinar? Como relacionar o IFA à FGB? Como transformar problemas do território em objetos de conhecimento e não apenas em temas de atividades?

Certamente, perguntas complexas que todo professor do IFA, independente da área de formação, deveria fazer, como uma forma de potencializar sua própria capacidade de compreensão de questões que não são pequenas nem simples, mas que remetem ao propósito da prática docente.

A discussão sobre formação docente do IFA remete a outro elemento geralmente deixado em segundo plano nas reformas curriculares: o tempo de planejamento. A interdisciplinaridade necessita de encontro, o planejamento integrado exige diálogo, a avaliação coletiva necessita do compartilhamento de evidências. Sendo assim, os projetos integradores exigem decisões coletivas.

Quando os professores responsáveis pelo IFA não dispõem de tempo institucional coletivo para realizar esse trabalho, corre-se o risco de que a interdisciplinaridade permaneça apenas como princípio normativo sem acontecer na prática.

Quando uma prática não alcança a integração esperada, a pergunta não deveria ser apenas **"**por que o professor não conseguiu?", mas da mesma forma "que condições foram disponibilizadas para que ele pudesse conseguir?"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a implementação dos IFAs na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, tendo em vista as conexões entre prescrição curricular, formação docente e condições de materialização da política. A nova legislação instituída pela Lei nº 14.945/2024 e regulamentada pelas normas posteriores conduz uma mudança significativa na arquitetura do Ensino Médio ao ampliar a FGB e reordenar os itinerários envolvendo a ideia de aprofundamento. Em Santa Catarina, essa mudança se coloca em um percurso que já havia vivenciado diferentes formas de flexibilização curricular desde as 120 escolas-piloto iniciadas em 2020.

A análise realizada facilita a compreensão de que a principal questão dos IFAs não se coloca unicamente em sua formulação normativa, mas nas condições ofertadas para converter aprofundamento prescrito em aprofundamento real,

experimentado pelos estudantes. Essa passagem não se dá de forma automática, ela necessita de professores com domínio de suas áreas, formação específica para entender a nova organização curricular, momentos institucionais para planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico, infraestrutura, materiais e processos contínuos de avaliação da política. Nesse contexto, a formação docente deve ser interpretada como uma condição estrutural da implementação.

A análise dos documentos, contudo, estabelece limites. As fontes examinadas não permitem concluir qual é a experiência predominante nas escolas estaduais catarinenses, também não é possível afirmar de maneira generalizada que houve ausência de formação dos professores. Para ir adiante nessa questão, tornam-se necessárias pesquisas empíricas envolvendo docentes, estudantes, gestores escolares e profissionais das Coordenadorias Regionais.

Essa lacuna abre espaço significativo de investigação para compreender como os professores estão interpretando os documentos; quais as dificuldades encontradas para realizar o planejamento; como associam a FGB e IFAs; quais processos de formação tiveram acesso; qual o tipo de apoio entendem necessários; e, acima de tudo, que aprendizagens os estudantes identificam como oriundas desses percursos.

Ao final, persiste uma questão que resume o debate desenvolvido: se o aprofundamento demanda do professor novas formas de planejar, integrar conhecimentos, investigar, avaliar e trabalhar no coletivo, de que maneira a política educacional está aprofundando da mesma forma as condições de formação e de trabalho essenciais para que esse professor possa realizá-lo?

Araujo (2019) menciona ainda que a contrarreforma curricular do Ensino Médio propõe uma amarra entre o currículo e o percurso do jovem da classe trabalhadora, limitando o potencial da instituição de ensino a produzir e a oferecer oportunidades a esse jovem. É nesse aspecto que a discussão deixa de ser apenas curricular e passa a ser uma discussão sobre política educacional, trabalho docente e direito das juventudes ao conhecimento. Concluímos esse texto ressaltando as palavras de Florestan Fernandes (1991), citado por Frigotto (2023) em sua obra *O Ensino Médio no Brasil: e sua (im)possibilidade histórica*:

> [...] ou o Brasil empreende sua **revolução educacional**, através da escola pública, ou ele permanecerá como um gigante de pés de barro! Será uma "Nação com história", mais determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes prosseguirão presos a uma liberdade ilusória, que é, por si mesma, uma terrível evidência da escravidão (Fernandes, 1991, p. 31 *apud* Frigotto, 2023, p. 475, grifos nossos).

Por fim, importa dizer que queremos e lutamos por uma formação em plenitude, integral, de modo que as juventudes tenham acesso e possa se apropriar do patrimônio científico, cultural, ético e político produzido pela

humanidade, para que possa confrontar e questionar, como expressão de sua visão do mundo, uma formação que dê base para a autonomia econômica e política das juventudes da classe trabalhadora (Ramos; Frigotto, 2023).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo. Brasiliense, 2011.

ARAUJO, Ronaldo M. L. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **Resolução no 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2018/rceb003_18.pdf. Acesso em: 19 de set. de 2026.

BRASIL**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 de set. de 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: Acesso em: 17 de set. de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb002_24.pdf. Acesso: 19 de set. de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.** Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf. Acesso em: 23 de set. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações para os Itinerários Formativos de Aprofundamento.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/arquivos/cadernoorietacoes.pdf. Acesso em: 02 de out. de 2026.

DANTAS, Jéferson Silveira. O novo ensino médio e o projeto formativo inacabado para a juventude da classe trabalhadora. **Vozes e Fatos**, 2025. Disponível em: https://vozesefatos.com.br/o-novo-ensino-medio-e-o-projeto-formativo-inacabado-para-a-juventude-da-classe-trabalhadora/. Acesso em: 5 de mar. de 2026.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**: resultado do universo. Santa Catarina, 2022.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 set. de 2026.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência** 217 **& Saúde Coletiva**, [*s. l.*], v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/?lang=pt . Acesso em: 15 jun. de 2026.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 15 jun. de 2026.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

NÓVOA, António. **Professores**: Libertar o futuro. 1. ed., São Paulo: Dialógos Embalados, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2017.

SANTA CATARINA. **Ensino Médio – SC.** 2020. Disponível em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0. Acesso em: 02 de out. de 2026.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica nº 001/2024/CEE/SC.** Orientações para a implementação das alterações decorrentes da Lei nº 14.945/2024. Florianópolis, 2024. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2735-nota-tecnica-2024-001-cee-sc/file. Acesso em: 02 de out. de 2026.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 070/2025.** Dispõe sobre a organização e oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2025. Disponível em: Resolução 2025/070/CEE/SC. Acesso em: 02 de out. de 2026.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?lang=pt. Acesso em: 25 de set. de 2026.

TARDIF, M. **Saberes professores e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ANATOMIA PROBLEMATIZADORA: POR UM ENSINO DIALÓGICO NO LABORATÓRIO

Thiago Lopes[1]

INTRODUÇÃO

A anatomia humana ocupa lugar central na formação em saúde e representa um dos primeiros campos de contato sistemático dos estudantes com o corpo humano. Tradicionalmente estruturado a partir da dissecação e da observação de peças cadavéricas, o ensino de anatomia consolidou-se como uma prática voltada à identificação, à descrição e à memorização de estruturas, frequentemente abordadas de forma fragmentada e descontextualizada. Como apontam Salbego *et al*. (2015), esse cenário ainda apresenta poucas mudanças significativas e permanece amplamente vinculado a abordagens expositivas, que favorecem a comunicação centralizada no professor e restringem o desenvolvimento do raciocínio crítico dos estudantes. O modelo tradicional, ainda dominante nos cursos da área da saúde, tende, portanto, a privilegiar a transmissão mecânica de conteúdos, inibindo a construção crítica e compartilhada do conhecimento.

Nesse contexto, mostra-se pertinente discutir o ensino de anatomia com base em referenciais críticos da educação, especialmente aqueles que problematizam práticas transmissivas e hierarquizadas. Embora Paulo Freire não tenha se dedicado especificamente a esse campo, as categorias desenvolvidas em sua obra oferecem elementos para analisar as práticas pedagógicas nele presentes. A crítica à educação bancária, formulada em *Pedagogia do Oprimido*, permite compreender como certas dinâmicas da rotina do laboratório de anatomia podem reforçar relações passivas de aprendizagem, nas quais o estudante assume um papel predominantemente receptivo diante de um conhecimento previamente organizado e pouco problematizado.

Diante disso, este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem da anatomia humana, com o objetivo de problematizar os limites

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Graduação em Ciências Biológicas. Líder de Laboratórios. E-mail: THIAGO.LOPES@utp.edu.br

impostos pelas práticas pedagógicas tradicionais à experiência formativa e ao desenvolvimento da reflexão crítica dos estudantes. Discute, ainda, abordagens que valorizem a problematização, o diálogo e a dimensão ética do contato com o corpo humano, em favor de uma formação crítica e sensível, considerando a formação continuada docente como possibilidade de reflexão e ressignificação das práticas desenvolvidas no laboratório.

De natureza teórico-crítica e bibliográfica, o texto estabelece uma interlocução entre a literatura sobre o ensino de anatomia e as categorias freirianas. Sua organização parte do estudo de práticas associadas à educação bancária no laboratório, avança para o anúncio de caminhos e possibilidades de uma anatomia problematizadora e discute a formação continuada docente como um dos caminhos para a construção dessa nova práxis.

A concepção bancária e a coisificação do ensino no laboratório de anatomia

A anatomia humana é o campo de estudo voltado à identificação, à descrição e à compreensão das estruturas que compõem o corpo humano. Tradicionalmente, essa disciplina é abordada por meio de diferentes recursos didáticos, como textos, atlas e acervos constituídos por cadáveres, peças anatômicas e modelos sintéticos, além de aulas expositivas, conforme destacam Silva *et al*. (2018). Esse campo envolve não apenas a observação das formas e da organização corporal, mas também a necessidade de memorização de uma vasta nomenclatura anatômica, característica que costuma tornar seu aprendizado complexo e desafiador.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se configura como uma área fundamental na formação de profissionais da saúde, a anatomia evidencia a urgência de estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa e integrada. Sob essa ótica, nota-se uma escassez de pesquisas dedicadas a investigar o papel do cadáver dentro do laboratório. Essa lacuna permite traçar um paralelo direto com o conceito de "educação bancária", cunhado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, no qual o estudante é posicionado como um receptor passivo de conteúdos depositados, em vez de um agente crítico em seu próprio processo de formação.

No ensino de anatomia, as aulas frequentemente se estruturam por meio de transmissões puramente expositivas e descritivas, conduzidas pelo docente. Essa dinâmica, baseada na "narração de conteúdos", é central na crítica freiriana, pois tende a petrificar o conhecimento ou a transformá-lo em algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Essa postura pedagógica tradicional, denunciada por Freire (2025), estabelece uma relação verticalizada

que pressupõe uma clara divisão de papéis: de um lado, o professor atua como o sujeito narrador ativo; de outro, os educandos são reduzidos a objetos pacientes, ouvintes cuja única função é receber e arquivar a nomenclatura anatômica sem a devida reflexão crítica. Nesse sentido, ao detalhar essa dinâmica, o autor descreve o que denominou de concepção "bancária" da educação:

> A educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2025, p. 80-81).

Essa desconexão crítica fica evidente quando se analisa o aprendizado prático em laboratório, no qual a memorização mecânica de listas intermináveis de nomes e acidentes anatômicos ecoa o que Freire chama de "sonoridade" da palavra, desprovida de sua força transformadora. Da mesma forma que o educando fixa que "quatro vezes quatro, dezesseis" ou que "Pará, capital Belém", sem perceber o significado real de multiplicação, de capital ou do próprio território (Freire, 2025, p. 80), o estudante da área da saúde frequentemente repete termos complexos, como *forame magno* ou *tuberosidade deltóidea*, apenas como sonoridades necessárias para obter aprovação em avaliações.

Essa passividade pautada na recepção de informações encontra eco direto nas investigações contemporâneas sobre o panorama do ensino anatômico no Brasil. Conforme aponta Souza (2024), o modelo tradicional de ensino e aprendizagem da disciplina permanece fortemente baseado em metodologias que reduzem a atividade do estudante à memorização e à passividade, atuando como um elemento central de desmotivação acadêmica. Diante dessa lógica de arquivamento de conteúdos, indica-se que os discentes reprovados na disciplina frequentemente fazem uso exclusivo de recursos estáticos, como slides, apostilas e PDFs de consulta fornecidos pelos docentes, convertendo o estudo em uma decodificação puramente decorada e desconectada de relações funcionais.

Essa dinâmica materializa-se de forma contundente na tradicional prova prática de laboratório, conhecida como "teste do alfinete", na qual o estudante, diante de um cadáver ou de peças anatômicas, dispõe de poucos segundos para relacionar o número fixado em uma estrutura ao nome correspondente na folha de respostas. A atividade intelectual do futuro profissional restringe-se, assim, a um exercício de identificação e catalogação espacial, em que o alfinete isola a estrutura e pode limitar as possibilidades de raciocínio clínico e de reflexão sobre a totalidade do corpo.

Nesse cenário, o próprio cadáver passa por um processo de esvaziamento de sentido: em vez de ser compreendido em sua complexidade biológica, funcional e humana, ele é reduzido a um mapa físico fragmentado, um suporte inanimado para o depósito de etiquetas e alfinetes, fragmentando a correlação clínica e silenciando a realidade viva que aquela estrutura outrora representou. Essa instrumentalização encontra paralelo na discussão desenvolvida por Queiroz e Barbai (2025), que problematizam a passagem do cadáver da condição de sujeito à de objeto de ensino, destacando o apagamento de sua identidade e historicidade.

Importa ressaltar que a crítica aqui desenvolvida não se dirige ao cadáver como recurso pedagógico, mas à maneira como ele é incorporado às práticas tradicionais de ensino. Longe de ser um elemento a ser descartado, o cadáver pode ocupar um lugar relevante no processo formativo, favorecendo a aproximação entre as dimensões técnicas, éticas e humanas do cuidado em saúde. Quando integrado a uma proposta problematizadora, deixa de servir apenas como suporte à memorização de estruturas fragmentadas e passa a suscitar reflexões que permitem ao estudante relacionar forma, função, clínica e historicidade do corpo humano. A centralidade do cadáver, portanto, não é negada, mas ressignificada: de objeto passivo de identificação e catalogação, ele se torna um recurso pedagógico para a construção de conhecimentos críticos, integrados e sensíveis.

Essa ressignificação pressupõe reconhecer que a condição cadavérica não elimina a dimensão humana e a dignidade atribuídas ao corpo. Portanto, "esse processo resgata e preserva a dignidade do ser que partiu, reconhecendo sua humanidade mesmo após a morte e reforça a memória e os laços afetivos estabelecidos em vida, tanto para os entes mais queridos quanto para a comunidade a qual pertencia" (Queiroz e Barbai, 2025, p. 364).

As consequências práticas dessa catalogação espacial e do esvaziamento de sentido do material biológico refletem-se nos índices de insegurança profissional no cenário nacional. Conforme mapeado por Souza (2024), o distanciamento da realidade concreta em prol de uma dinâmica puramente decorada faz com que uma parcela expressiva de estudantes (82,59%) manifeste insatisfação crônica em relação aos próprios conhecimentos em anatomia.

Essa desconexão atinge contornos ainda mais graves no período de atividade clínica, no qual 82,08% dos discentes afirmam não sentir segurança técnico-cognitiva para realizar atendimentos básicos à saúde. Esse é um déficit que o autor aponta estar diretamente associado na literatura à escassez de uma prática autêntica com cadáveres e à ausência de aplicabilidade profissional das estruturas memorizadas.

A rigidez do método tradicional repercute negativamente na experiência dos estudantes no ambiente universitário. De acordo com os achados de Salbego *et al*. (2015), um modelo excessivamente centrado no acúmulo de nomenclaturas complexas e pouco usuais pode gerar sentimentos de impotência, frustração e desânimo, uma vez que o conteúdo passa a ser encarado como algo a ser memorizado, e não compreendido em sua relação com a prática profissional. Esse cenário é agravado por barreiras socioeconômicas e logísticas: muitos estudantes que financiam os próprios estudos exercem atividades profissionais durante o dia e não conseguem frequentar os laboratórios em horários alternativos, o que reduz o tempo de contato prático com o material biológico.

A redução da experiência educativa a processos mecânicos de memorização, classificação e controle aproxima-se da crítica à orientação necrófila apresentada por Freire com base nas contribuições de Erich Fromm. Tal aproximação não decorre da condição cadavérica do objeto de estudo, mas da possibilidade de as relações pedagógicas estabelecidas no laboratório reduzirem o corpo humano a uma estrutura meramente instrumental, desvinculada de sua historicidade e dimensão humana. Freire recorre a Fromm para caracterizar essa orientação:

> Mientras la vida (diz Fromm) se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente, como si todas las personas vivientes fuesen cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto — una flor o una persona — únicamente si la posee; en consecuencia una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. E, mais adiante: Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida (Fromm, 1967, p. 9 *apud* Freire, 2025, p. 90).

Ao aproximar essa reflexão da realidade do laboratório, percebe-se um esvaziamento da dimensão humana na abordagem do cadáver. Essa postura suscita um problema ético, pois apaga a historicidade daquele corpo e desconsidera que ele pertenceu a uma pessoa com nome, história, afetos e dignidade. Sob a influência da lógica bancária, o laboratório pode favorecer o esquecimento de que a morte representa o fim da existência, mas não anula o respeito devido ao ser humano.

Nesse contexto, o corpo humano perde sua dimensão histórica, social e existencial e é reduzido a um arranjo puramente mecânico, semelhante a um "motor de carro", composto por peças estáticas, cabos e tubos que devem ser identificados e memorizados. Quando o processo de ensino se concentra exclusivamente na "memória, e não na experiência", conforme ressalta

Freire (2025, p. 90), o laboratório deixa de favorecer uma práxis formativa e humanizadora e passa a operar sob uma lógica rígida de controle e catalogação. Nesse ambiente, a fragmentação e o domínio técnico das estruturas podem apagar a percepção da pessoa que, em vida, habitou aquele corpo.

Com base na crítica freiriana à concepção bancária de educação, a coisificação instrumental do cadáver pode manifestar-se no cotidiano do laboratório por meio de roteiros de aula prática excessivamente fechados. Nas relações estabelecidas em torno da bancada, podem ser reproduzidas as assimetrias características da educação bancária, na qual "o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem" e "o educador atua; os educandos têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador" (Freire, 2025, p. 82). Nessa organização pedagógica, o docente ocupa uma posição central na transmissão do conhecimento anatômico, enquanto a participação dos estudantes permanece limitada. Quando a teoria apresentada nos manuais e livros didáticos é reproduzida sem articulação com situações práticas e questões problematizadoras, a docência pode reduzir-se à repetição de conteúdos, afastando-se de uma práxis crítica.

Diante dessa fragilidade, o roteiro imposto funciona como um escudo institucional e como um "comunicado", isto é, um conjunto de conteúdos a serem depositados e transferidos. Em vez de favorecer a investigação, a curiosidade científica e a problematização da realidade biológica, o manuseio das peças, orientado por diretrizes inflexíveis, condiciona o estudante à postura passiva de "vasilha". Sua atividade restringe-se à localização das estruturas indicadas pelo professor e descritas nos manuais teóricos, o que limita a autonomia intelectual dos sujeitos envolvidos e transforma o potencial ato de descoberta em uma execução mecânica de comandos.

Essa dinâmica, baseada em regras rígidas, reflete-se diretamente na organização do próprio plano de ensino. A separação dos conteúdos de anatomia humana, em que sistemas como o esquelético, o muscular e o circulatório são estudados em momentos isolados e independentes, aproxima-se do que Freire (2025, p. 79) define como a transmissão de "conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram".

Influenciado pela lógica bancária, o modelo tradicional pode dificultar a compreensão das relações estruturais e fisiológicas que sustentam o corpo em sua totalidade. Privilegia-se a identificação isolada do "retalho" anatômico, o osso separado do músculo e este, por sua vez, separado do vaso, em detrimento de uma compreensão integrada do organismo vivo. Essa fragmentação pode dificultar, por exemplo, a percepção da relação funcional entre os sistemas respiratório e circulatório, cuja integração sustenta a dinâmica da vida e a homeostase. Perde-se, assim, a visão integral de um corpo em constante transformação, o que pode

repercutir na futura prática clínica, marcada por uma complexidade humana que não se restringe a divisões disciplinares.

Esse processo de arquivamento, coisificação e fragmentação pode contribuir para o silenciamento das impressões subjetivas dos estudantes diante da morte. No laboratório tradicional, prevalece uma exigência implícita de distanciamento emocional, que pode levá-los a conter suas reações éticas, existenciais e afetivas diante do cadáver e a assumir uma postura de aparente frieza. Na perspectiva freiriana, esse comportamento aproxima-se da lógica bancária que, ao favorecer uma formação tecnicista e instrumental, "inibe a criatividade" e "domestica" a intencionalidade da consciência (Freire, 2025, p. 101).

Em muitos contextos, a ética é reduzida a rituais burocráticos e estáticos, como a "Oração do Cadáver Desconhecido", afixada em uma moldura na parede, e a recomendação mecânica de respeito no primeiro dia de aula. Na prática, o modelo bancário e a coisificação podem produzir um descompasso entre o respeito formalmente exigido e as condutas relacionadas ao uso de imagens cadavéricas. Iwanaga *et al.*, (2021) alertam para a necessidade de tratar com sensibilidade as fotografias e os vídeos de cadáveres ou materiais cadavéricos, sobretudo quando utilizados em redes sociais. O respeito ao cadáver, portanto, precisa ultrapassar o discurso formal e integrar a formação ética do estudante.

Ao silenciar o estranhamento e a sensibilidade diante do corpo que um dia teve vida, bem como reduzir o respeito a uma exigência formal, o ensino tradicional reforça a separação entre o sujeito e a realidade concreta. Essa domesticação conceitual pode comprometer a formação do futuro profissional da saúde como um "corpo consciente", capaz de integrar a competência técnica para identificar estruturas anatômicas a uma prática profissional humanizada, empática e comprometida com o cuidado.

A anatomia problematizadora: o anúncio de uma nova práxis

A construção de uma nova práxis no ensino de anatomia encontra respaldo em Hildebrandt, Cornwall e Champney (2025), que propõem uma educação anatômica que ultrapasse a aprendizagem das estruturas corporais e incorpore à experiência no laboratório aspectos éticos, humanísticos e relacionados à formação da identidade profissional.

Em contraposição ao modelo técnico-instrumental e alienante discutido, emerge a necessidade de construir uma práxis pedagógica orientada pela "Anatomia Problematizadora". Na perspectiva freiriana, romper com o paradigma bancário exige transformar o laboratório em um espaço formativo no qual o ato educativo supere a mera transferência de informações consolidadas.

Nessa nova dimensão, o laboratório de anatomia passa a reconhecer no

diálogo "o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade" (Freire, 2025, p. 95). O cadáver, portanto, deixa de ser um objeto restrito à narrativa do docente ou um suporte inanimado destinado a receber etiquetas numéricas e passa a ser tomado como objeto de conhecimento, em torno do qual educador e educandos desenvolvem um esforço comum de investigação.

Assim, a mesa de dissecação e estudo abandona o caráter necrófilo de contemplação da morte e assume uma dimensão voltada à vida, em que docentes e discentes exercem o ato de interrogar e compreender a complexidade anatômica integrada à realidade viva. Essa compreensão encontra ancoragem na concepção freiriana da educação problematizadora como situação gnosiológica, na qual o objeto de conhecimento assume uma função mediadora entre os sujeitos:

> Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (Freire, 2025, p. 94).

A partir desse entendimento, o cadáver pode ser tomado como objeto cognoscível que mediatiza a relação entre docentes e estudantes no processo de construção do conhecimento anatômico. Sua função pedagógica deixa de se restringir à identificação e à memorização de estruturas para favorecer uma investigação compartilhada, na qual educador e educandos estabelecem relações entre forma, função, clínica e a dimensão humana do corpo. Essa mudança metodológica requer a substituição de roteiros práticos fechados e impositivos por desafios didáticos que possibilitem uma experiência efetivamente vivida, e não apenas narrada.

A bancada laboratorial assume sua vocação como espaço investigativo quando o docente propõe casos clínicos, variações anatômicas e correlações cirúrgicas concretas. Ao investigar a peça anatômica, o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, relacionando a forma física aos aspectos funcionais, patológicos e existenciais do corpo humano.

A construção dessa nova práxis implica também reconsiderar o lugar ocupado pelo docente no processo educativo, superando a posição de sujeito absoluto e o monopólio da palavra para reconhecer-se como alguém que também aprende no ato de educar. Ao acolher as diferentes sensibilidades diante da morte e favorecer relações dialógicas no laboratório, a Anatomia Problematizadora amplia a formação para além do domínio técnico das estruturas, incorporando

a dimensão ética e humana do contato com o cadáver. Essa transformação, entretanto, não se limita à proposição de outras estratégias de ensino, mas envolve a possibilidade de o próprio professor interrogar e ressignificar as práticas que orientam sua atuação.

A formação continuada como caminho para uma nova práxis no laboratório

A construção de uma Anatomia Problematizadora não se efetiva por decreto ou pela simples inserção de novas dinâmicas no currículo. Se as práticas pedagógicas desenvolvidas no laboratório foram historicamente constituídas e podem reproduzir relações centradas na transmissão e na memorização, sua transformação pressupõe que o próprio docente possa interrogá-las e refletir sobre as finalidades que orientam sua atuação. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser compreendida como um momento de mera atualização técnica sobre conhecimentos morfológicos ou de incorporação de novos recursos tecnológicos, mas como possibilidade de reflexão e ressignificação da própria prática. Nessa perspectiva, Gatti (2003) chama a atenção para os limites de propostas fundamentadas na ideia de que o domínio de novos conhecimentos seria suficiente para produzir mudanças nas posturas e nas formas de agir dos professores, destacando que sua incorporação envolve processos não apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais.

Essa compreensão mostra-se particularmente pertinente ao ensino de Anatomia, considerando que, conforme aponta Souza (2024), embora a disciplina venha passando por mudanças, seu ensino ainda permanece frequentemente associado a aulas expositivas e práticas em laboratório de dissecação, com ênfase na memorização. A formação continuada, portanto, não pode se limitar à ampliação do domínio do conteúdo anatômico, mas precisa criar possibilidades para que também sejam interrogadas as práticas por meio das quais esse conhecimento é ensinado.

Essa reflexão aproxima os processos formativos do próprio contexto em que a docência se realiza, movimento que encontra respaldo nas concepções de Cunha (2013) e Abdalla (2024) sobre o espaço de trabalho como lugar de formação. No ensino de Anatomia, assumir essa perspectiva significa reconhecer o laboratório não somente como espaço destinado à aprendizagem das estruturas do corpo humano, mas também como um contexto no qual a própria prática docente pode ser problematizada. É nesse ambiente que professores e estudantes estabelecem relações com o conhecimento anatômico, com os diferentes recursos didáticos e, particularmente, com o cadáver, cuja utilização permanece valorizada na formação em saúde, segundo Souza (2024).

Tomar o laboratório também como espaço de formação docente permite deslocar para o campo da reflexão práticas que podem se encontrar naturalizadas no cotidiano da disciplina. A organização das aulas, a utilização de roteiros práticos, as formas de avaliação, a centralidade atribuída à memorização e a relação estabelecida com o cadáver deixam de ser compreendidas apenas como procedimentos próprios do ensino anatômico e podem tornar-se objetos de questionamento pedagógico. Não se trata de abandonar os conhecimentos, os procedimentos ou os recursos historicamente constituídos nesse campo, mas de interrogar as finalidades que orientam sua utilização e as relações educativas que produzem. Nesse processo, Melo e Campos (2019) apontam que a formação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para uma compreensão da docência que não se limite ao domínio do conhecimento específico da área, contemplando outras dimensões envolvidas no exercício da profissão.

É nesse movimento de reflexão sobre a prática que a formação continuada se aproxima dos princípios freirianos mobilizados neste ensaio. Se a educação problematizadora pressupõe a superação de uma relação na qual o professor ocupa exclusivamente o lugar daquele que sabe e transmite, a construção de outra práxis no laboratório exige que o próprio docente possa interrogar sua posição no processo educativo. Isso significa problematizar não apenas *o que* se ensina, mas *como* se ensina, quais relações são estabelecidas com os estudantes e de que maneira o cadáver participa da construção do conhecimento. O rigor necessário à aprendizagem anatômica não é, nessa perspectiva, diminuído. Ao contrário, amplia-se seu sentido formativo ao possibilitar que a identificação e a compreensão das estruturas sejam articuladas ao diálogo, à investigação, à dimensão ética e à compreensão humana do corpo.

A formação continuada constitui, assim, um dos caminhos possíveis para que a Anatomia Problematizadora ultrapasse o campo da proposição teórica e alcance a prática pedagógica desenvolvida no laboratório. Mais do que introduzir novas técnicas ou recursos didáticos, trata-se de criar condições para que o professor reflita sobre práticas já existentes, reconheça os sentidos que orientam suas escolhas pedagógicas e também se compreenda como sujeito em permanente formação. Sob essa perspectiva, o laboratório deixa de constituir apenas o lugar em que o professor ensina e o estudante aprende Anatomia e passa a ser reconhecido como espaço no qual ambos podem se formar. A construção de uma nova práxis articula, desse modo, conhecimento anatômico e reflexão pedagógica, rigor científico e diálogo, formação técnica e dimensão humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por outras formas de ensinar Anatomia exige a revisão de práticas centradas na transmissão de conteúdos, na memorização de nomenclaturas e na fragmentação do corpo humano. Esse movimento pressupõe assumir o laboratório como espaço de diálogo, investigação e produção coletiva do conhecimento.

Cabe sublinhar que Paulo Freire não se dedicou especificamente ao ensino de Anatomia, ainda assim, seus conceitos oferecem elementos para problematizar práticas historicamente consolidadas nesse campo. Transformar a mesa de dissecação em espaço dialógico de construção do conhecimento implica superar a lógica da transmissão e da memorização de nomenclaturas. Nesse viés, estudantes e professores podem, então, estabelecer relações entre estrutura, função, clínica e dimensão humana do corpo. A práxis problematizadora contribui para uma formação em saúde na qual o rigor técnico se vincula à reflexão crítica, à ética e ao respeito à dignidade humana.

A Anatomia Problematizadora não pressupõe, portanto, o abandono do conhecimento anatômico tradicional, mas a ampliação de seu sentido formativo, ao reconhecer o cadáver como elemento mediador entre o conhecimento científico, a prática profissional e a formação humana. Nesse processo, a formação continuada pode contribuir para que o professor reflita sobre práticas naturalizadas no cotidiano do laboratório e sobre as relações estabelecidas com os estudantes, com o conhecimento anatômico e com o cadáver. A atualidade do pensamento de Paulo Freire permite que suas categorias ultrapassem os contextos nos quais foram originalmente formuladas e alcancem outros espaços educativos. No laboratório de Anatomia, sua pedagogia permanece relevante por suscitar o questionamento de práticas naturalizadas e mostrar que ensinar o corpo humano vai além da transmissão de nomenclaturas: envolve diálogo, criticidade, ética e humanização.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Perspectivas sobre formação continuada de professores do ensino superior: pontos de partida e de chegada. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e53458, 2024. Disponível em: https://DOI: 10.1590/0102-4698253458. Acesso em: 30 set. 2026.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014. Acesso em: 29 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010. Acesso em: 29 set. 2026.

HILDEBRANDT, S.; CORNWALL, J.; CHAMPNEY, T. H. More Than Body Parts: A New Ethos of Anatomy Education. **Academic Medicine**, v. 100, n. 3, p. 273-280, mar. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000005901. Acesso em: 26 ago. 2026.

IWANAGA, J. *et al*. A review of anatomy education during and after the COVID-19 pandemic: Revisiting traditional and modern methods to achieve future innovation. **Clinical Anatomy**, v. 34, p. 108-114, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1002/ca.23655. Acesso em: 18 ago. 2026.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145897. Acesso em: 29 set. 2026.

QUEIROZ, Letícia Rafaela Aristeu de; BARBAI, Marcos Aurélio. (Cor)po cadavérico e narrativas silenciadas: Processo de (des)humanização de sujeitos no ensino em anatomia. **RUA**, v. 31, n. 1, p. 363-374, jun. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rua.v31i1.8680277. Acesso em: 18 ago. 2026.

SALBEGO, Cléton . Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 23-31, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00732014. Acesso em: 20 jun. 2026.

SILVA, Janice Henriques da *et al*. O ensino-aprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 95-110, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320180010007. Acesso em: 19 jun. 2026.

SOUZA, João Pedro Nunes de. Tendências investigativas contemporâneas no ensino-aprendizagem de anatomia humana no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 48, n. 2, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v48.2-2023-0264. Acesso em: 20 jun. 2026.

SABERES EM MOVIMENTO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Divania Inêz Botega Casadei[1]
Elisiane Krumenauer Amaral[2]

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um processo permanente de construção e reconstrução de conhecimentos, atitudes, valores e modos de agir profissionalmente. Embora a formação universitária ofereça fundamentos teóricos, metodológicos e científicos indispensáveis ao exercício da docência, é no contato com situações concretas de ensino que muitos desses conhecimentos ganham significado e são confrontados com a complexidade da realidade escolar. "O professor se vê como sujeito em reconstrução diante das experiências vivenciadas em sua profissão" (Prates; Romanowski, 2014, p. 92). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado não deve ser compreendido apenas como cumprimento de uma exigência curricular, mas como espaço privilegiado de aproximação crítica entre universidade e escola.

Essa compreensão assume especial relevância no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que aprender um idioma ultrapassa a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais. O ensino de uma língua envolve comunicação, interação, cultura, identidade, interpretação e participação social. Tal realidade exige dos futuros professores a elaboração de práticas pedagógicas capazes de criar oportunidades significativas de uso da língua e, gradativamente, reduzir o medo do erro.

O estudo que deu origem a este capítulo estabeleceu objetivos relacionados à ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais, ao estímulo do interesse

1 Mestre em educação – UNOESC Joaçaba SC, E-mail divaniabotega@hotmail.com
2 Mestre em educação – UNOESC Joaçaba SC, E-mail lisiamaral@gmail.com

pela língua estrangeira, à criação de vivências culturais e ao desenvolvimento da oralidade. Essas finalidades orientaram o planejamento das atividades, a seleção dos recursos didáticos e a avaliação das aprendizagens.

Neste capítulo, a experiência é retomada sob uma perspectiva acadêmica ampliada, tendo como eixo articulador a relação entre planejamento, saberes docentes e práticas pedagógicas. O foco não se limita à descrição das aulas desenvolvidas, mas procura compreender as aprendizagens profissionais construídas durante o estágio e as relações entre língua, cultura, oralidade e formação docente.

Assim, são discutidos o papel do estágio supervisionado na formação profissional; os saberes mobilizados pelo professor de línguas; a importância do planejamento; as concepções de língua e comunicação; as abordagens de ensino; a integração das quatro habilidades linguísticas; a cultura como dimensão constitutiva do ensino; a oralidade como prática comunicativa; o uso de música, cinema, como recursos pedagógicos; além dos processos de avaliação e das aprendizagens decorrentes da experiência.

Formação docente e estágio supervisionado

A formação docente caracteriza-se pela articulação entre diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. No caso do professor de línguas, essa formação envolve também domínio linguístico, conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, compreensão das culturas relacionadas ao idioma e capacidade de organizar situações comunicativas adequadas aos diferentes contextos educacionais.

O estágio supervisionado ocupa posição estratégica neste processo porque possibilita ao futuro professor conhecer o cotidiano de uma escola, práticas de planejamento e aplicação do mesmo e vivenciar experiências futuras antes de nela intervir. A observação permite identificar as características das turmas, as relações estabelecidas entre estudantes e professores, os recursos disponíveis, as dificuldades de aprendizagem e as formas de organização das aulas.

> "O estágio se apresenta como um momento de construção das representações, sentidos e significados sobre o ser professora e a profissão docente, que na formação inicial, se apresentam como significativas para o desenvolvimento da profissionalização docente (BELADELLI, 2022, p. 47/48).

As experiências vivenciadas durante o estágio contribuem para fortalecer o compromisso com o ensino da língua estrangeira, enquanto os próprios estudantes passam a constituir agentes formadores, pois suas respostas, dúvidas e dificuldades exigem dos futuros professores conhecimentos, flexibilidade e tomada de decisões pedagógicas. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". (Freire, 1996, p. 24).

A formação profissional, portanto, ocorre em movimento. O futuro professor aprende quando planeja, mas também quando precisa modificar o planejamento; aprende quando uma atividade alcança seus objetivos e quando outra precisa ser reorganizada; aprende ao observar a participação dos estudantes e ao interpretar seus erros e dificuldades.

Nesse sentido, a prática não pode ser entendida como simples aplicação da teoria. O espaço escolar constitui lugar de investigação, reflexão e reconstrução dos conhecimentos profissionais. "O professor reflexivo é muito mais do que um técnico, pois além de ser pedagogicamente formado precisa também ser um indivíduo sensível e flexível para com as mudanças [...]" (Silva, 2019, p. 49).

O estágio possibilita ao licenciando perceber que as decisões pedagógicas dependem do contexto, das características dos estudantes, dos objetivos de aprendizagem e das condições concretas de ensino.

No ensino de línguas, essa reflexão é ainda mais necessária, pois as dificuldades podem envolver conhecimento lexical, compreensão gramatical, pronúncia, experiências anteriores, motivação, insegurança e oportunidades de interação. Cabe ao professor identificar essas diferentes dimensões para evitar interpretações simplificadoras.

O estágio supervisionado pode, assim, ser compreendido como experiência de formação continuada. Ele produz conhecimentos profissionais que não são totalmente antecipados pelos manuais ou pelas disciplinas universitárias, mas que também não dispensam os fundamentos teóricos.

> Ter uma boa base teórica é parte inerente da formação docente, para que a profissão docente tenha seu caráter científico fortalecido, enquanto profissão, para qual há um processo de formação sério, que exige estudo, investigação e pesquisa, do que já foi produzido histórica e socialmente para propor novos caminhos de formação (BELADELLI, 2022, p. 142/143).

A formação docente acontece justamente no diálogo permanente entre teoria e prática. A intervenção, por sua vez, coloca o licenciando diante do desafio de transformar objetivos pedagógicos em ações concretas.

Planejamento pedagógico e construção dos saberes docentes

Planejar constitui uma das dimensões fundamentais do trabalho docente. "É no planejamento anual, semestral, semanal e diário que os professores definem conteúdos, objetivos, estratégias, ações e os procedimentos avaliativos" (Silva, 2019, p. 134). O planejamento permite estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, organizar estratégias, prever recursos e pensar formas de acompanhar a aprendizagem. Entretanto, planejar não significa elaborar um roteiro rígido e imutável. O planejamento deve ser compreendido como uma hipótese de trabalho que precisa ser confrontada, reajustada de acordo com a realidade da sala de aula.

As necessidades dos estudantes constituem uma importante referência para a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. "Por se tratar da formação humana, o planejamento torna-se indispensável também nas ações docentes". (Machado, 2021, p. 19).

Embora reconheçam a importância da aquisição de conhecimentos e do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, os alunos apresentam dificuldades, especialmente no que se refere às habilidades de oralidade e leitura.

Nesse contexto, tais necessidades contribuem para fundamentar a escolha de atividades que estimulem a interação, a prática da conversação e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, bem como proporcionem o contato com diferentes manifestações culturais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

> "[...] compreende-se que o planejamento é uma ferramenta-chave que subsidia a prática docente, para que ele organize os conteúdos e demais critérios a serem desenvolvidos em sala de aula, viabilizando meios necessários que garantam o sucesso do ensino e aprendizagem". (MACHADO, 2021, p. 13).

Planejar, nesse sentido, significa também investigar. Antes de definir uma estratégia, o professor precisa conhecer seus estudantes: o que sabem, o que desejam aprender, quais dificuldades apresentam, quais experiências possuem com a língua e em quais situações reconhecem sua presença. "A maioria dos alunos de língua estrangeira acaba tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida de uma forma ou de outra com o aprendizado de um segundo idioma" (Sedycias, 2005, p. 37).

Essas informações possibilitam aproximar currículo e realidade. Quando os estudantes percebem a presença da língua estrangeira em tecnologias, filmes, viagens e outros contextos, o professor pode utilizar essas referências como ponto de partida para construir situações de aprendizagem mais significativas.

O planejamento também precisa ser flexível. Uma atividade pode apresentar resultados diferentes daqueles inicialmente previstos, e o professor precisa estar preparado para modificar procedimentos, ampliar explicações, reorganizar grupos ou oferecer novos apoios.

> Cada elemento do sistema é uma parte cuja estrutura e funcionamento tem marcas próprias, mas por não existirem isoladamente relacionam-se entre si e o meio trocando, religando e transformando as informações continuamente. Logo, *partes* e *todo* são sempre inconclusos. Sob essa percepção, compreendo que o processo de construção de saberes é uma atividade dinâmica, imprevisível, flexível, antagônica e complementar, autônoma e dependente dos indivíduos e do meio (SILVA, 2019, p. 40).

Desse modo, os saberes docentes são construídos não apenas pelo conhecimento antecipado, mas também pela capacidade de observar, interpretar, decidir e reorganizar. Planejamento e prática constituem, portanto, dimensões indissociáveis da formação profissional.

Língua, comunicação e formação do sujeito

A língua estrangeira está presente em diversos contextos da vida social, como na informática, nas viagens, nos filmes, nos manuais, na música e nos meios de comunicação. "A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola" (Almeida Filho, 2015, p. 11). Nesse sentido, seu ensino não deve se restringir ao livro didático ou ao espaço físico da sala de aula, mas contemplar as múltiplas situações em que o idioma é utilizado. Compreendida como instrumento de interação e mediação social, a língua estrangeira desempenha um papel significativo nas relações políticas, comerciais, científicas e socioculturais.

Essa perspectiva contribui para superar uma concepção exclusivamente estrutural do ensino de línguas, valorizando seus usos sociais e sua função na comunicação e na interação entre diferentes sujeitos e culturas.

Aprender uma língua pode ampliar as possibilidades de participação do estudante em uma sociedade caracterizada pela circulação de informações e pelo contato entre diferentes grupos culturais.

> "Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida". (ALMEIDA FILHO, 2015, P. 22).

O autor ressalta a importância de reconhecer o estudante como sujeito e agente de seu próprio processo de formação, valorizando seus conhecimentos prévios, suas experiências e sua participação ativa na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a comunicação assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que aprender um idioma implica não apenas compreender suas estruturas linguísticas, mas também desenvolver a capacidade de utilizá-lo em diferentes situações de interação social.

Em consonância com essa concepção, a experiência pedagógica deve buscar promover práticas que coloquem os estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando o protagonismo, a autonomia e o envolvimento nas atividades propostas.

> Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 22).

Para tanto, devem ser desenvolvidas estratégias diversificadas, como perguntas, conversações, músicas, textos e outras situações de interação, que possibilitem o uso contextualizado da língua e favoreça o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Desse modo, busca-se construir um ambiente de aprendizagem participativo e significativo, no qual os estudantes possam expressar ideias, compartilhar experiências, ampliar o vocabulário e desenvolver progressivamente a compreensão e a produção oral e escrita na língua estrangeira.

Ensinar uma língua, portanto, significa também criar possibilidades de participação. O estudante não deve ocupar exclusivamente a posição de receptor de informações. Precisa experimentar a língua, formular hipóteses, cometer erros, reformular suas produções e comunicar-se em situações significativas.

Essa concepção apresenta implicações diretas para a formação docente. O professor precisa aprender a criar situações nas quais o conhecimento linguístico seja necessário para realizar uma ação comunicativa. É justamente nesse ponto que língua, cultura, planejamento e oralidade se articulam.

Abordagens de ensino de línguas e escolhas metodológicas

A história do ensino de línguas estrangeiras apresenta diferentes métodos e abordagens. Conhecer essa trajetória é importante para o professor em formação, pois permite compreender por que determinadas práticas privilegiam a tradução, outras a oralidade, a repetição, a leitura ou a comunicação.

A diversidade de abordagens não significa ausência de orientação metodológica. Ao contrário, evidencia que diferentes objetivos podem exigir diferentes procedimentos. A oralidade pode ser favorecida por diálogos e músicas; a leitura, por textos; a escrita, por registros e produções; e a compreensão auditiva, por músicas, vídeos e outras situações de escuta.

Para a formação docente, uma das principais aprendizagens consiste justamente em desenvolver a capacidade de selecionar e combinar estratégias com intencionalidade. O método não deve ser compreendido como receita pronta, mas como instrumento a serviço do planejamento. "Os métodos funcionam até hoje com modelos distintos de ensino servindo de base para estudos e pesquisas teóricos, e para a formação de novos professores" (Almeida Filho, 2015, p. 55).

O ensino de línguas envolve tradicionalmente quatro habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura e escrita. Embora possam ser analisadas separadamente, essas habilidades estão articuladas no processo comunicativo.

Uma música, por exemplo, pode mobilizar escuta, leitura, escrita e fala. Um filme pode envolver compreensão auditiva, leitura de legendas, discussão e produção escrita. Um texto sobre alimentação pode ser lido, discutido, transformado em vocabulário e posteriormente utilizado como base para uma conversa.

O desenvolvimento da oralidade exige mais do que exposição ao vocabulário. É necessário criar oportunidades frequentes de produção, com apoio adequado e níveis graduais de dificuldade. Conversações em duplas podem constituir uma etapa inicial; posteriormente, os estudantes podem ampliar sua participação em pequenos grupos e no grande grupo.

O erro também precisa ser compreendido como parte do processo. Quando toda produção oral é imediatamente interrompida para correção, o estudante pode associar o ato de falar à possibilidade permanente de fracasso. Em atividades voltadas à fluência, a correção pode ser seletiva, enquanto aspectos formais podem ser retomados em momentos específicos.

A oralidade, portanto, não deve aparecer como conteúdo adicional. Ela precisa constituir uma prática regular, integrada às demais habilidades e relacionada a situações reais ou significativas de comunicação.

Cultura como dimensão constitutiva do ensino de línguas

A cultura constitui um dos principais eixos para aprender uma segunda língua. Implica entrar em contato com costumes, modos de agir, valores, formas de interação e diferentes representações sociais.

A cultura, entretanto, não deve ser reduzida a uma lista de festas, comidas ou símbolos nacionais. Trabalhar cultura significa compreender que a língua se realiza em práticas sociais. As palavras adquirem sentidos em contextos, e esses contextos são atravessados por histórias, valores e relações entre grupos. "É sabido que o desenvolvimento de todo ser humano ocorre por meio da interação entre aspectos biológicos e culturais, que viabilizam a construção do sujeito e de seu pensamento". (Barreira, 2019, p. 39).

Temas como vestuário, alimentação, música, festas e cinema podem funcionar como portas de entrada para o conhecimento linguístico e cultural. A escolha desses temas permite aproximar os conteúdos da experiência dos estudantes e estabelecer relações entre o conhecimento escolar e o cotidiano.

A abordagem cultural também possibilita comparar diferentes realidades. Ao trabalhar o *Halloween*[3] ou *Día de los muertos*[4], por exemplo, o professor pode

3 Halloween vem da expressão em inglês *"All Hallows' Eve"*, que significa "véspera de Todos os Santos", pois acontece no dia anterior à data religiosa celebrada em 1º de novembro.

4 *Día de los Muertos* (Dia dos Mortos) é uma festividade tradicional mexicana que celebra a vida e a memória dos entes queridos falecidos nos dias 1º e 2 de novembro.

explorar vocabulário e informações históricas e, simultaneamente, discutir como a festividade é percebida no Brasil. Na abordagem da alimentação, podem ser explorados hábitos, escolhas, publicidade, família e identidade. Na discussão da *Feira de Abril*[5], em Sevilha, podem ser abordadas manifestações culturais relacionadas à dança flamenca, aos trajes típicos e à música.

Essas comparações, contudo, precisam evitar julgamentos de superioridade. O objetivo não é apresentar determinada cultura como modelo a ser imitado, mas ampliar repertórios e desenvolver uma postura intercultural.

> Assim, nossas salas de aulas de línguas poderão se transformar um espaço de diálogo com mais respeito e liberdade, em que cada um possa ser e se expressar a seu modo, com suas diferenças, sem ter o julgamento de pertencer a culturas inferiores ou superiores. Apenas diferentes. E que estudar idiomas seja um ato de liberdade e diálogo entre as culturas! (LIMA, 2015, p. 33).

A cultura é dinâmica. Os estudantes não recebem culturas prontas; participam de processos de circulação, apropriação e ressignificação. Essa compreensão amplia o papel do professor, que passa a atuar também como mediador de encontros culturais.

O trabalho com cultura pode contribuir para a construção de uma perspectiva intercultural quando promove comparação, diálogo e reflexão. O objetivo não é fazer com que o estudante abandone sua própria cultura para adotar outra, mas ampliar sua capacidade de compreender diferentes modos de vida.

A interculturalidade exige cuidado com generalizações. Não existe uma única cultura homogênea. Estados, regiões, grupos sociais e gerações apresentam diferenças e múltiplas formas de viver, interpretar e expressar suas experiências.

Ao trabalhar temas como *Halloween*, *Día de los muertos*, música, alimentação, cinema, vestuário, entre outros, o professor pode apresentar diferentes perspectivas e evitar afirmações que transformem práticas específicas em características universais.

A cultura também pode ser compreendida como construção social. Hábitos e significados mudam ao longo do tempo, enquanto as relações entre diferentes grupos produzem novas formas de expressão.

Essa perspectiva contribui para uma formação docente mais crítica. O professor de línguas precisa dominar conteúdos linguísticos, mas também compreender como materiais didáticos, filmes, músicas e outros recursos representam pessoas e sociedades.

5 Feira de Abril (*Feria de Abril*) é uma das maiores e mais tradicionais festas da Espanha, realizada anualmente na cidade de Sevilha, na região da Andaluzia.

> O processo de humanização do homem efetiva-se a partir do uso instrumental e cultural inerentes à esfera na qual cada indivíduo está inserido, assim como pelo trabalho realizado que torna possível a construção da mediação através dos signos e significados, que se refletem pelo psiquismo e o meio em que vive. (BARREIRA, 2019, p. 38).

A sala de aula pode, assim, transformar-se em espaço de encontro entre diferentes repertórios. A experiência cultural do estudante não constitui obstáculo à aprendizagem da língua estrangeira; ao contrário, pode funcionar como ponto de partida.

A inserção da música no ensino de línguas estrangeiras constitui uma estratégia altamente eficaz, visto que o recurso congrega, simultaneamente, linguagem, cultura, memória, ritmo e afetividade. "[...] a música tem o "poder" de influenciar a emoção humana, muitas vezes remetendo ao passado, a lembranças; outras, estimulando o sistema nervoso, gerando ânimo, vontade e prazer". (Caggiano, 2021, p.23).

Sob a perspectiva pedagógica, as composições musicais funcionam como catalisadoras de múltiplas competências, mobilizando desde a compreensão auditiva e a pronúncia até a ampliação do vocabulário, a leitura e a produção oral. Além disso, quando os estudantes são incentivados a falar sobre seus estilos e preferências musicais, cria-se um espaço para que possam expressar seus gostos, opiniões e sentimentos.

Sob o ponto de vista prático, atividades como o preenchimento de lacunas incorporam a dimensão escrita ao processo, ao passo que o canto coletivo fomenta o engajamento e a socialização em sala de aula.

É importante frisar, contudo, que a dimensão lúdica inerente a tais práticas não deve ser associada à escassez de intencionalidade educativa. Pelo contrário: uma atividade lúdica adquire autêntica relevância pedagógica quando serve de subsídio para que os educandos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente estipulados.

Dinâmicas baseadas em rodadas de perguntas, por exemplo, transmutam o léxico e as estruturas gramaticais em ferramentas vivas de interação social. "Na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos [...]". (Moran, 2012, p. 31).

Em suma, o maior mérito dessa abordagem reside na diversificação dos percursos cognitivos. Sabendo que o perfil dos estudantes é heterogêneo — dado que alguns respondem com maior prontidão a estímulos visuais, enquanto outros se engajam mais por meio de melodias, diálogos, jogos ou sistematizações conceituais, a pluralidade metodológica torna-se um imperativo. Quando

devidamente planejada e alinhada a metas didáticas claras, essa flexibilidade não apenas expande os canais de participação, mas também consolida uma práxis pedagógica genuinamente inclusiva e democrática.

O cinema pode ser utilizado como recurso para aproximar os estudantes da língua e da cultura.

> "É importante que a escola proporcione aos alunos do século XXI uma série de experiências que possibilitem ao estudante vivenciar práticas de inovação, e o cinema é um recurso pedagógico e tecnológico capaz de aliar passado e futuro em uma construção contínua de conhecimento" (LEAL, 2021, p. 35).

A análise de títulos de filmes em língua estrangeira e de suas versões em português possibilita discutir tradução e perceber que a correspondência entre diferentes idiomas nem sempre ocorre de maneira literal.

Essa atividade evidencia que traduzir envolve escolhas. Uma expressão pode ser adaptada para produzir determinado efeito no público, considerando contexto, humor, referências culturais e características específicas da produção. O filme também oferece contato com diferentes formas de linguagem: imagem, som, fala, legenda, gestos e situações. Constitui, portanto, um recurso multimodal capaz de ampliar as possibilidades de compreensão.

Para que o cinema cumpra função pedagógica, sua utilização precisa estar acompanhada de intencionalidade. O professor pode selecionar trechos, elaborar perguntas, explorar vocabulário, discutir personagens, observar aspectos culturais e propor atividades posteriores.

A dimensão cultural também precisa ser problematizada. Os filmes representam modos de vida, mas uma representação não deve ser confundida com uma realidade absoluta. O professor pode questionar quais grupos aparecem, como são representados e quais estereótipos podem estar presentes.

Para a formação docente, o trabalho com cinema contribui para desenvolver a capacidade de selecionar materiais e transformá-los em recursos pedagógicos. O desafio não é apenas encontrar um filme interessante, mas estabelecer objetivos claros para sua utilização.

A utilização de temas relacionados ao cotidiano apresenta uma importante vantagem pedagógica: os estudantes possuem referências prévias sobre esses assuntos, o que pode facilitar a construção de situações comunicativas.

No trabalho com roupas, os estudantes podem falar sobre preferências, cores e peças, além de realizar leituras relacionadas à influência da moda. O conteúdo linguístico passa, assim, a estar associado a uma prática social.

Na abordagem da alimentação, o vocabulário pode ser organizado em categorias e utilizado na elaboração de cartazes relacionados às refeições. A

atividade permite trabalhar nomes de alimentos, estruturas interrogativas e respostas, além de estimular a colaboração entre os estudantes.

Esses temas também possibilitam discutir cultura de maneira crítica. Alimentação envolve hábitos, condições econômicas, publicidade, família e identidade. Da mesma forma, o vestuário relaciona-se à circulação cultural, à moda, às influências entre diferentes países e às formas de apropriação local. "*El profesor/a puede motivar o desmotivar a los alumnos. Mucho depende de si les proporciona lo que necesitan, si escoge los temas y actividades apropiados para ellos y de si los alumnos ven el progreso en su aprendizaje*"[6] (Alonso, 1994, p. 11).

O cotidiano constitui, portanto, importante fonte curricular. Quando o estudante reconhece o tema trabalhado, pode concentrar maior atenção na língua e na comunicação, pois não precisa construir simultaneamente conhecimento linguístico e conhecimento sobre um assunto completamente desconhecido.

Leitura, escrita e integração das habilidades

A oralidade, a leitura e escrita são importantes. Essa integração é fundamental porque a comunicação não ocorre por uma única modalidade.

Os textos utilizados nas aulas podem servir de base para o desenvolvimento de vocabulário, interpretação, perguntas e discussões. A leitura amplia o repertório e oferece modelos linguísticos que podem apoiar a produção.

A escrita pode ser desenvolvida por meio de atividades de completar lacunas, registrar estilos musicais, elaborar cartazes, responder perguntas e produzir pequenas sínteses. Dessa forma, a escrita deixa de constituir exercício isolado e passa a integrar situações contextualizadas.

A leitura também exige o desenvolvimento de estratégias, como identificação de palavras conhecidas, utilização do contexto, reconhecimento de cognatos e formulação de hipóteses de sentido. Embora o dicionário seja instrumento importante, o estudante precisa desenvolver autonomia para compreender textos sem depender da consulta de cada palavra.

A integração das habilidades pode ser organizada em sequências didáticas. Um texto sobre alimentação pode ser lido, discutido, utilizado para organizar vocabulário e, posteriormente, servir de base para uma conversa. Uma música pode ser ouvida, lida, completada e cantada. Um filme pode ser assistido, debatido e transformado em uma sinopse.

Para o professor em formação, essa integração contribui para superar a divisão artificial entre aulas de gramática, leitura e conversação. A língua

6 O professor ou a professora pode motivar ou desmotivar os alunos. Muito depende de oferecer-lhes o que precisam, de escolher temas e atividades adequados para eles e de os alunos perceberem o progresso em sua aprendizagem (tradução das autoras).

constitui uma totalidade, ainda que suas diferentes habilidades possam ser focalizadas didaticamente.

A dificuldade de falar uma língua estrangeira pode gerar desconforto e insegurança. Os estudantes podem apresentar medo de errar diante dos colegas, preocupação com a pronúncia e receio de se expor. Essa dimensão afetiva merece atenção porque a aprendizagem linguística não ocorre separadamente das emoções.

> *El profesor/a da ideas sobre cómo estudiar, pero muchas veces son los mismos alumnos los que mejor saben cómo aprenden ellos. Si fomentamos discusiones en clase en las que se hable de este tema, les brindamos la oportunidad para que se intercambien sus experiencias y recursos. Nosotros podemos, por supuesto, aportar nuestros conocimientos e ideas*[7]. (ALONSO, 1994, p. 182).

A sala de aula pode tanto favorecer quanto bloquear a comunicação. Um ambiente no qual o erro é ridicularizado tende a reduzir a participação; um ambiente no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem pode estimular novas tentativas.

A conversação em duplas constitui uma estratégia para reduzir a exposição inicial. O estudante pode experimentar uma frase diante de um colega antes de falar para um grupo maior. Gradualmente, essa experiência pode ampliar sua segurança.

A contribuição do estágio está, nesse sentido, na identificação de caminhos para a progressão. O professor pode utilizar modelos linguísticos curtos, oferecer expressões de apoio, organizar os estudantes em pares, repetir situações comunicativas e ampliar gradualmente a complexidade das tarefas.

A avaliação também pode contribuir para a construção da confiança quando valoriza comunicação e progresso, e não apenas precisão formal. A pronúncia precisa ser trabalhada, mas não deve transformar toda produção oral em um teste permanente de perfeição.

A confiança linguística é construída pela experiência de conseguir realizar pequenas ações: perguntar, responder, expressar uma preferência, compreender uma música ou participar de uma conversa.

Para a formação docente, compreender essa dimensão significa reconhecer que ensinar uma língua também envolve criar condições para que o estudante se sinta capaz e autorizado a falar.

A avaliação precisa estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. Se a intenção é desenvolver a oralidade, é necessário acompanhar a participação

7 O professor ou a professora dá sugestões sobre como estudar, mas muitas vezes são os próprios alunos que melhor sabem como aprendem. Se incentivarmos discussões em sala de aula sobre esse tema, oferecemos a eles a oportunidade de trocar experiências e recursos. Nós podemos, é claro, contribuir com nossos conhecimentos e ideias. (Tradução das autoras).

e o progresso na fala. Se o objetivo envolve leitura, devem ser observadas as estratégias utilizadas para compreender os textos.

A avaliação formativa pode acompanhar o estudante durante todo o processo. Registros de participação, produções, atividades de diálogo, leituras e autoavaliações podem oferecer evidências variadas sobre o percurso de aprendizagem.

A participação também pode ser analisada qualitativamente. O professor pode observar se o estudante tenta comunicar-se, compreende perguntas, utiliza vocabulário adequado, recorre a estratégias quando desconhece uma palavra e consegue manter uma interação.

Avaliar não significa deixar de corrigir. O *feedback* é fundamental para que o estudante compreenda seus avanços e identifique aspectos que precisam ser desenvolvidos. Entretanto, a correção deve ser compreendida como orientação para avançar, e não como julgamento.

O professor em formação aprende, nesse processo, a diferenciar avaliação de julgamento. Avaliar significa reunir informações para compreender a aprendizagem e decidir quais serão os próximos encaminhamentos.

Essa perspectiva aproxima avaliação e planejamento. Os resultados avaliativos não encerram o processo; ao contrário, fornecem elementos para a construção das próximas etapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo apresenta desafios que contribuem diretamente para a aprendizagem dos futuros professores. Entre eles destacaram-se a insegurança dos estudantes, a dependência excessiva do professor e do dicionário e as dificuldades relacionadas à gestão do tempo e das atividades coletivas.

Esses desafios evidenciam que a docência exige decisões permanentes. Quando os estudantes não respondem, o professor precisa questionar se a pergunta está adequada, se o vocabulário necessário foi apresentado e se existe segurança suficiente para a participação.

Quando os alunos dependem excessivamente do dicionário, torna-se necessário ensinar estratégias de autonomia. Quando um grupo não conclui uma tarefa, é preciso investigar as causas e reorganizar a atividade.

A prática docente, portanto, não corresponde à aplicação automática de um plano. O planejamento constitui uma hipótese de trabalho que precisa ser constantemente confrontada com a realidade. Algumas dificuldades permaneceram mesmo diante dos avanços. Essa constatação é importante porque evita uma visão idealizada da experiência. Os resultados positivos não significaram domínio completo da língua, mas progresso observado em

situações específicas. Isso também pode contribuir para fortalecer a identidade profissional dos futuros profissionais da educação. Essa percepção é central para a formação. O professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas profissional que organiza condições para que os conhecimentos sejam construídos.

O estágio cumpre, assim, função formativa quando transforma dificuldades em perguntas pedagógicas e experiências em conhecimento profissional.

Do ponto de vista da formação docente, o principal aprendizado reside na compreensão de que a prática pedagógica precisa ser investigada. O professor observa, diagnostica, planeja, intervém, avalia e reorganiza. Esse movimento transforma a sala de aula em espaço de aprendizagem não apenas para o estudante, mas também para quem ensina.

O planejamento, nesse contexto, deixa de ser compreendido como simples organização antecipada de atividades e passa a constituir instrumento de investigação e reflexão. Planejar significa conhecer os estudantes, identificar necessidades, estabelecer objetivos, selecionar estratégias, acompanhar resultados e realizar ajustes sempre que necessário.

A cultura, por sua vez, revela-se muito mais do que conteúdo complementar. Ela constitui contexto para o uso da língua e oportunidade de refletir sobre modos de vida, identidades, valores e relações sociais. Trabalhar cultura em uma perspectiva intercultural pode ampliar o repertório dos estudantes sem estabelecer hierarquias entre diferentes experiências culturais.

A oralidade também se apresenta como dimensão fundamental. Desenvolver a capacidade de falar uma língua estrangeira exige oportunidades de interação, acolhimento do erro, progressão de dificuldades e construção de confiança. Ensinar o estudante a falar outra língua significa, portanto, criar condições pedagógicas para que ele se arrisque, participe, reformule e compreenda a comunicação como processo.

Conclui-se, assim, que a formação de professores de línguas estrangeiras precisa articular domínio linguístico, conhecimento pedagógico, planejamento, competência intercultural, capacidade reflexiva e experiência prática. O estágio supervisionado constitui espaço privilegiado para essa articulação porque coloca o futuro professor diante da realidade concreta da escola e o desafia a transformar conhecimentos teóricos em decisões pedagógicas.

A experiência permanece relevante não como modelo fechado de ensino, mas como registro de um processo formativo no qual teoria e prática se encontraram. Sua contribuição está justamente em demonstrar que ensinar uma língua estrangeira significa muito mais do que transmitir estruturas linguísticas: significa criar condições para comunicar, compreender culturas, participar, refletir, construir autonomia e produzir conhecimento. Nesse sentido, planejar,

ensinar, observar, avaliar e reorganizar constituem movimentos inseparáveis da formação docente.

Os saberes profissionais são construídos na relação entre conhecimento acadêmico e experiência, enquanto as práticas pedagógicas ganham sentido quando respondem às necessidades reais dos estudantes. É nessa articulação entre planejamento, saberes e práticas que se encontra uma das principais contribuições da experiência para a formação de professores de línguas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Edição comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes editores, 2015 – 8ª edição.

ALONSO, Encina. ***¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*** *Princípios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores.* Adelsa grupo Didascalia. Madrid, 1994.

BARREIRA, Vilma Lucia de Oliveira. **O papel do estágio supervisionado na Formação do Professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras.** Tese de doutorado em Linguística aplicada e estudos de linguagem, apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2019.

BELADELLIO, Ediana Maria Noatto. **O sujeito da experiência em experiência formativa**: os agentes formativos e seus saberes no processo de formação docente inicial a partir do estágio curricular supervisionado. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BELLINCANTA, Fernanda L; Milan Marilei G. STEIN, Marjorie C.G. ***The music on teaching a foreign languege*****.** Relatório de estágio supervisionado. Volume único, Concórdia SC, novembro, 2005.

CAGGIANO, Rodrigo Anciutti. **Inserção de diferentes linguagens no ensino de língua inglesa**: possibilidades da música. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Paraná, Curitiba 2021.

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

LEAL, Daniele Guimarães Donatti. **Luz, câmera, ação**: o letramento cinematográfico no percurso formativo de uma professora da educação infantil. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. BAGÉ 2021.

LIMA, Carla Alves. **Interculturalidade e ensino de espanhol por meio de lendas.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CAMPUS BAGÉ. Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2015.

MACHADO, Marcella de Orequio Fernandes. **O planejamento escolar para o uso de metodologias ativas na sala de aula.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, SÃO MATEUS-ES, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PRATES, Soraia Carise. ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática docente dos formadores e a formação de futuros professores de Matemática. *In*: FERREIRA, Jaques de Lima. **Formação de Professores**: Teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SEDYSIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? *In*: SEDYSIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Suzanny Pinto. **Saberes em movimento**: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do Ensino Superior. Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM TEA: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE

Raylanne de Sousa Taveira[1]
Milena Pedro de Morais[2]

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que pode envolver diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Por apresentar características e necessidades diversas, o estudante com TEA pode demandar estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam sua participação, socialização, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se importante que o professor esteja preparado para planejar e desenvolver práticas pedagógicas que considerem as especificidades e potencialidades de cada estudante (Paula; Peixoto, 2019).

No contexto da Educação Infantil, a inclusão de crianças com TEA nas salas de aula regulares apresenta desafios relacionados ao planejamento pedagógico, à organização do ambiente, à utilização de estratégias adequadas e à formação dos professores. A formação docente constitui, portanto, um aspecto relevante para o desenvolvimento de práticas inclusivas, uma vez que pode contribuir para ampliar os conhecimentos dos profissionais acerca do TEA e favorecer a construção de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, pesquisas indicam que os professores relatam dificuldades, seja pela falta de preparação adequada durante a graduação ou pela escassez de cursos que ofereçam as ferramentas necessárias para ensinar crianças e jovens com TEA. (Sion; Costa, 2024, p.3)

1 Discente do Curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

2 Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: milena.morais@ufnt.edu.br

Como objetivo geral almejamos analisar, a partir da literatura científica, identificar o estado da arte acerca de impactos gerados pela formação continuada para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com TEA, e como objetivos específicos, identificar, na literatura científica, as principais práticas e estratégias pedagógicas utilizadas ou recomendadas para o atendimento de estudantes com TEA na educação infantil; analisar, nos estudos selecionados, as principais necessidades e desafios relacionados à formação inicial e continuada de professores para a inclusão de crianças com TEA; compreender, a partir dos estudos analisados, como o planejamento pedagógico inclusivo é abordado no atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Lei n.º 13.146/2015, especificamente, a Lei Brasileira de Inclusão, a educação é um direito inalienável da pessoa com deficiência, devendo ser garantida em um sistema educacional inclusivo, contínuo e acessível em todas as etapas da vida. Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos da educação inclusiva, que defendem a superação de modelos segregadores e a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana. A LBI reconhece que o desenvolvimento pleno dos indivíduos passa pelo acesso a ambientes escolares que valorizem suas potencialidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, e que ajustem suas estratégias às diferenças, interesses e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Sendo assim, a LBI não apenas estabelece diretrizes, mas também inspira o reconhecimento de que todos têm direito a aprender, pertencer e participar plenamente da vida escolar e social. (Brasil,2015)

Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão ter sido sancionada em 2015, sua efetivação plena ainda está distante da realidade de muitas escolas brasileiras. Isso ocorre porque a implementação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo não depende apenas da existência da lei, mas de um conjunto de condições que nem sempre estão garantidas.

No contexto escolar, professores que atuam com crianças com TEA, especialmente na educação infantil enfrentam dificuldades. Entre os principais desafios está a ausência de formação específica, a limitação de recursos pedagógicos e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas que atendam as necessidades individuais dos alunos. As exigências de adaptação curricular, o planejamento de atividades diferenciadas e o manejo de comportamentos que demandam atenção individualizada constituem aspectos que ampliam a complexidade do processo de ensino. Em salas numerosas e com estrutura insuficiente, tais dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, impactando diretamente a implementação de práticas inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa um marco importante ao defender que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, categoria que incluía o TEA e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados em classes comuns e ter garantidas condições de participação plena. Esse documento reafirma que inclusão não significa apenas estar fisicamente na escola, mas ter oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, promoveu alterações no Decreto nº 12.686/2025, modificando dispositivos relacionados à implementação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Entre as alterações, destaca-se a nova redação do § 3º do art. 1º, que reforça o direito dos estudantes públicos da educação especial à inclusão em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. O decreto também ampliou disposições relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, ao Plano Educacional Individualizado (PEI), à atuação dos profissionais de apoio escolar e à formação continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2025b). Dessa forma, a legislação evidencia que a efetivação da inclusão escolar pressupõe a organização de práticas educacionais e a oferta de apoios que considerem as necessidades e especificidades dos estudantes com TEA, favorecendo sua participação, permanência, aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) aprofunda esse compromisso ao determinar que as instituições de ensino devem assegurar recursos de acessibilidade, formação docente e adaptações razoáveis, reforçando o compromisso com uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2015). Nesse sentido, De Sousa, Penha, Fernandez, Gonzales, Ávila e Da Silva (2024) apontam que a inclusão depende diretamente da adoção de metodologias que reconheçam a diversidade dos modos de aprender e que favoreçam a participação ativa desses estudantes no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo caracteriza - se como uma pesquisa qualitativa descritiva com revisão de literatura para o aprofundamento do fenômeno da formação docente em uma perspectiva inclusiva (Ludke; André, 1986) . A coleta de informações foi realizada no dia 01 de julho de 2026 em 3 bases de dados sendo a Scielo, Google acadêmico e o Periódicos CAPES, a busca aconteceu com as seguintes palavras chave: formação; professores; educação infantil e inclusão e considerando o período de 2020 a 2026, com a inclusão apenas de artigos publicados na língua portuguesa. Os artigos duplicados foram desconsiderados. O levantamento das informações considerou o título, autoria, objetivo, metodologia, participantes, resultados e conclusão de cada artigo encontrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os 13 artigos científicos na plataforma Scielo e Google acadêmico observou-se que dois irão abordar as políticas públicas, sendo um voltado para a formação continuada de professores da educação infantil destacando que existe ainda uma dificuldade e que enfrentam desafios no atendimento pleno às especificidades nessa etapa de educação, e outro sobre políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com TEA destacando a dificuldade relacionada ao crescimento de diagnóstico e questionando a formação de professores, onde destaca que as políticas de inclusão precisam ir além da medicalização e diagnóstico, reorganizando as práticas pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento. A análise mostra que três artigos tratam da formação docente demonstrando que muitos docentes, tanto em sua formação inicial quanto continuada, não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com alunos da Educação Especial, e observando diferenças em relação à qualidade do ensino, os conteúdos e as formações oferecidas.

Em relação a abordagem metodológica, quanto à distribuição dos tipos de pesquisa, verificou-se predominância de estudos de revisão da literatura. Dos 13 artigos analisados, 7 utilizaram revisão de literatura, sendo 3 revisões integrativas, 3 revisões de literatura ou pesquisas bibliográficas e 1 revisão sistemática. Outros 3 estudos foram classificados como pesquisas bibliográficas e/ou documentais, envolvendo análise de produções acadêmicas, documentos, legislações e registros. Foram identificados ainda 2 estudos caracterizados como pesquisas de campo, que utilizaram instrumentos como entrevistas semiestruturadas e questionários junto a professores e profissionais da Educação Infantil. Por fim, 1 estudo apresentou caráter histórico-documental, analisando fontes históricas relacionadas à formação de professoras no início do século XX. Os dados evidenciam, portanto, uma predominância de pesquisas qualitativas e de revisão da literatura.

Quanto aos participantes verificou que a maioria dos estudos não realizou a pesquisa diretamente com sujeitos, utilizando como fonte de dados artigos científicos, documentos, produções acadêmicas e registros. Entre as pesquisas com participantes humanos foi identificado 9 participantes no estudo sobre formação continuada de professores da Educação Infantil em Santa Maria/RS e 8 professores no estudo sobre docência e educação inclusiva em Campo Grande/MS, totalizando 17 participantes diretos com quantidade informada. No estudo sobre políticas de inclusão e medicalização em Santa Catarina houve acompanhamento de crianças com diagnóstico de TEA e observações em quatro escolas, porém o número de participantes não foi informado.

Os resultados mostram que dois artigos abordam diretamente as políticas públicas, sendo um voltado para a formação continuada de professores da educação infantil destacando que existe ainda desafios no processo inclusivo e no atendimento pleno às especificidades nessa etapa de educação, e outro sobre políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com TEA destacando a dificuldade relacionada ao crescimento de diagnóstico e questionando a formação de professores, onde destaca que as políticas de inclusão precisam ir além da medicalização e diagnóstico, reorganizando as práticas pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento. A análise mostra que três artigos tratam da formação docente demonstrando que muitos docentes, tanto em sua formação inicial quanto continuada, não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com alunos públicos da Educação Especial, e observando diferenças em relação à qualidade do ensino, os conteúdos e as formações oferecidas.

Em geral observa-se que a formação docente é um dos principais desafios para efetivação da inclusão, os professores frequentemente relatam a falta de formação específica ou formação continuada, em relação às práticas pedagógicas é visto que a inclusão exige práticas planejadas e diversificadas, capazes de garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e a simples matrícula ou frequência não garante inclusão, é necessário garantir participação efetiva nas atividades escolares.

Dentre os obstáculos presentes a falta de materiais acessíveis, recursos pedagógicos dificultam o trabalho do professor em sala de aula. A efetivação da inclusão necessita de mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas para garantir que as crianças não apenas frequentem a escola, mas que haja efetivação da participação, aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao artigo que trata sobre a medicalização ressalta que o estudo sobre TEA alerta para o risco de interpretar dificuldades escolares predominantemente como problemas médicos, em vez de considerar mudanças pedagógicas e institucionais.

Os estudos de revisão identificaram ainda a necessidade de ampliar as práticas educativas inclusivas e garantir que as crianças tenham não apenas acesso à escola, mas efetiva participação, aprendizagem e desenvolvimento. Os 13 artigos ressaltam que a Educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças e portanto para a construção de práticas inclusivas desde os primeiros anos de vida das crianças, porém que ainda existem muitos obstáculos em relação à formação docente e continuada, e é necessário aprimorar as políticas públicas para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e potencializam a participação das crianças.

Os dados evidenciam que a produção científica sobre inclusão na Educação Infantil tem se concentrado principalmente em estudos teóricos, revisões de literatura, análise documental e políticas públicas, enquanto são menos frequentes as pesquisas realizadas diretamente nas instituições de ensino e com os profissionais que vivenciam esse processo.

Essa lacuna é relevante, considerando que os professores enfrentam cotidianamente diferentes dificuldades para efetivar a inclusão, relacionadas à formação profissional, aos recursos pedagógicos, à acessibilidade e às condições de trabalho. Nesse sentido, ouvir os professores e conhecer suas experiências e percepções pode contribuir para uma compreensão mais próxima da realidade escolar. Embora os estudos teóricos e de revisão sejam fundamentais, a ampliação de pesquisas empíricas permite compreender como as políticas e os princípios da inclusão se concretizam ou não no cotidiano das instituições de Educação Infantil, contribuindo para identificar obstáculos e possibilidades a partir da perspectiva dos próprios profissionais envolvidos.

Essa informação merece atenção principalmente porque são os professores que ocupam uma posição central na efetivação das práticas inclusivas, são eles que diariamente atuam no planejamento das atividades, organização dos espaços, estabelecem relações com as crianças e buscam responder a diferentes necessidades apresentadas em sala de aula. Nos estudos onde esses profissionais foram ouvidos apareceram dificuldades relacionadas à formação, recursos, à infraestrutura, condições de trabalho, apoio institucional e estratégias pedagógicas que são capazes de atender as necessidades e diversidades das crianças.

Nesse sentido o artigo de Zottis e Mello (2025) realizado com professoras da educação infantil e uma representante da secretaria municipal de educação, evidencia que a formação continuada é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento profissional, já o artigo de Brostolin e Souza (2023) identificaram, a partir das falas de professores, que o reconhecimento da importância da inclusão não significa necessariamente que esses profissionais se sintam preparados para efetivá-la. Os resultados apontam dificuldades relacionadas à formação, aos recursos disponíveis, às condições de trabalho e ao apoio institucional.

Esses dados nos permitem compreender que a existência de políticas públicas e o reconhecimento legal do direito à inclusão não garantem por si só sua efetivação no ambiente escolar. Existe uma grande diferença entre investigar documentos oficiais e aquilo que realmente acontece nas instituições de ensino. Por isso investigar diretamente a realidade dos professores é importante para entender como as políticas e orientações são interpretadas, implementadas e vivenciadas no cotidiano.

Desse modo, ampliar as pesquisas não significa desconsiderar a produção teórica existente, mas complementá-la a partir da realidade concreta das instituições de Educação Infantil. Ao realizar a aproximação com os profissionais é possível identificar quais obstáculos permanecem presentes no cotidiano escolar, quais estratégias estão sendo utilizadas, quais os conhecimentos considerados e o que deve ser modificado para que as políticas de inclusão possam ser concretizadas.

Portanto, os resultados deste levantamento indicam que a inclusão na Educação Infantil constitui um processo que envolve múltiplas dimensões: formação docente, práticas pedagógicas, acessibilidade, recursos, infraestrutura, políticas públicas, participação da família e organização institucional.

Observa - se que, embora existam avanços importantes, permanecem desafios que precisam ser compreendidos a partir da realidade das instituições e das experiências dos sujeitos que participam diretamente desse processo. Nesse sentido, investigar e ouvir os professores apresenta-se como uma possibilidade relevante para ampliar a compreensão sobre os obstáculos e as possibilidades da inclusão na Educação Infantil, aproximando a produção científica da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos selecionados foi possível perceber que a inclusão de crianças com TEA constitui um processo que não se limita à garantia do acesso e da matrícula na escola regular, mas envolve condições eficazes para que haja sua participação, aprendizagem, interação e desenvolvimento. Os resultados mostraram que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. Os artigos analisados apontam que muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades educacionais das crianças que são público-alvo da educação especial e destacam dificuldades relacionadas à formação inicial e a formação continuada. Também foi identificado desafios relacionados à insuficiência de recursos e materiais pedagógicos, infraestrutura, apoio institucional e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

A literatura analisada demonstra que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença física da criança com TEA na sala de aula regular. A efetivação da inclusão pressupõe a organização de práticas pedagógicas que possibilitem a participação da criança nas experiências propostas, respeitando suas singularidades, seu ritmo de aprendizagem, suas formas de comunicação e suas potencialidades. Portanto, estratégias como organização da rotina,

diversidade das metodologias, utilização de recursos visuais, adaptação das atividades, mediação pedagógica e planejamento individualizado aparecem como possibilidades importantes para favorecer a participação e a aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à distância existente entre o que está estabelecido nas políticas públicas e aquilo que efetivamente ocorre nas instituições de Educação Infantil. Embora tenhamos no Brasil um conjunto de documentos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, sua concretização depende de condições materiais, pedagógicas e humanas para que esses direitos se tornem práticas cotidianas. Desse modo, a existência da legislação constitui uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma inclusão efetiva.

No que se refere especificamente às crianças com TEA, os estudos analisados reforçam que as práticas inclusivas devem superar uma perspectiva centrada exclusivamente no diagnóstico. As características do estudante não devem determinar, isoladamente, suas possibilidades de aprendizagem e participação. É necessário considerar as características individuais de cada criança, suas potencialidades, formas de comunicação, interesses e necessidades, bem como as barreiras presentes no ambiente escolar. Assim, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente ao professor, mas compartilhada entre escola, gestão, profissionais especializados, família e poder público.

Compreende-se que a formação continuada pode contribuir significativamente para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, principalmente quando está articulada às necessidades reais dos professores e às características das instituições em que atuam. No entanto, a formação por si só não resolve todos os desafios identificados, é necessário associar a formação docente à melhoria das condições de trabalho, a disponibilidade de recursos e a articulação entre diferentes profissionais e a família para que as práticas inclusivas sejam efetivadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL**. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Texto atualizado no Planalto. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 1 jul. 2026.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tânia Maria Filiu de. A docência na educação infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. **Cadernos Cedes**, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023.

DE SOUSA, José Rubens Rodrigues; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; FERNANDES, Arlete Baudson Rodrigues; GONZALES, Anderson; ÁVILA, Ana Cristina Ferrari; DA SILVA, Éverton Marques. Políticas de Inclusão e Equidade na Educação Básica. **ARACÊ** , [S. l.], v. 6, n. 3, p. 5355–5366, 2024.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (p.11-24).

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia,** v. 13, n. 26, p. 31-45, out./dez. 2019.

SION, Graziany Penna Dias; COSTA, Sionara Cristina. Estratégias de ensino para alunos autistas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, fluxo contínuo, 2024.

ZOTTIS, Bruna Lara; MELLO, Débora Teixeira de. Políticas públicas e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil no município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses. **Educação & Formação (Fortaleza)**, v. 10, p. e14657, 2025.

INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CONCEITOS, TENDÊNCIAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA - DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Juçara Maria Luterek Kuhn[1]

INTRODUÇÃO

A indisciplina e a violência constituem fenômenos que atravessam historicamente o cotidiano das instituições escolares e permanecem como desafios relevantes para professores, estudantes, gestores e demais sujeitos envolvidos nos processos educativos. Embora frequentemente apareçam associados nos discursos escolares e acadêmicos, indisciplina e violência não constituem fenômenos equivalentes. Suas manifestações, causas, significados e formas de enfrentamento apresentam especificidades que exigem tratamento conceitual e pedagógico que exigem a compreensão da realidade escolar.

A presença desses fenômenos na escola também não pode ser compreendida exclusivamente a partir de comportamentos individuais dos estudantes. As relações estabelecidas entre os sujeitos, as formas de exercício da autoridade, a organização institucional, as práticas pedagógicas, os processos de socialização, as condições sociais e culturais e as próprias formas de funcionamento da escola participam da produção e da interpretação dos conflitos que nela se manifestam e merecem ser refletidas conjuntamente e também sobre quais as possibilidades de enfrentamento.

Nesse contexto, mapear e analisar a produção científica sobre indisciplina e violência escolar e processos de formação continuada como possibilidade de enfrentamento, permite compreender não apenas quais temas vêm sendo investigados, mas também quais concepções sustentam essas pesquisas, quais perspectivas teórico-metodológicas predominam e quais problemas permanecem pouco explorados. O Estado do Conhecimento, nesse sentido, ultrapassa a função de levantamento bibliográfico, pois possibilita uma leitura crítica de

1 Mestranda em Ciência da Educação pela Veni Creator Christian University.

determinado campo de produção, identificando recorrências, deslocamentos, lacunas, tensões e possibilidades de investigação (Valle, Amaral, Ferreira, 2025).

Este capítulo apresenta um Estado do Conhecimento acerca das produções científicas que articulam os descritores "indisciplina", "violência" e "escola", buscando compreender como esses fenômenos vêm sendo abordados na produção acadêmica brasileira. A análise concentra-se no período de 2016 a 2026, considerando produções nacionais, publicadas em língua portuguesa e submetidas à avaliação por pares, localizadas a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo é analisar as tendências conceituais, temáticas e metodológicas dessa produção, colocando em discussão as formas pelas quais a indisciplina e a violência são significadas no espaço escolar e suas implicações para a prática pedagógica, a formação docente, a gestão escolar e a construção de formas democráticas de convivência. Articulado a isso, objetiva-se também compreender se entre a produção acerca da temática está contemplada a formação continuada como uma possibilidade de prevenção e enfrentamento dessas ações no contexto escolar.

O estado do conhecimento como possibilidade de leitura do campo científico

O Estado do Conhecimento constitui uma modalidade de pesquisa bibliográfica que permite identificar, sistematizar e analisar a produção científica existente sobre determinado objeto ou temática, considerando um recorte temporal (Valle, Amaral, Ferreira, 2025).

Seu propósito não se reduz à elaboração de uma relação de trabalhos publicados, mas envolve a construção de uma leitura interpretativa acerca dos caminhos que a produção científica vem percorrendo.

> o Estado do Conhecimento descreve o nível mais avançado de compreensão em relação a um assunto ou a um campo de estudo específico no que tange à sua constituição epistemológica e ao seu lugar na produção acadêmica como objeto de estudo. Para tanto, pode incluir estudos realizados, experiência acumulada e teorias que explicam as abordagens e o conhecimento produzido, bem como os potenciais caminhos que se abrem a partir da produção existente e as lacunas encontradas, servindo de base para definir metas e diretrizes para as pesquisas futuras (Valle, Amaral, Ferreira, 2025, p. 14).

Nesse sentido, realizar um Estado do Conhecimento significa perguntar o que foi produzido, como foi produzido, quais problemas foram priorizados, quais conceitos foram mobilizados, quais perspectivas epistemológicas foram privilegiadas e quais dimensões do fenômeno permanecem pouco exploradas (Morosini; Nascimento, Nez, 2021, Morosini, 2015, Morosini, Fernandes, 2014).

Essa perspectiva é particularmente relevante para a temática da indisciplina e da violência escolar porque se trata de um campo marcado por diferentes interpretações. De um lado, encontram-se abordagens que tendem a localizar a origem dos problemas no comportamento individual dos estudantes; de outro, perspectivas que compreendem esses fenômenos como construções relacionais, institucionais, sociais e pedagógicas.

A revisão da produção entre 2016 e 2026 permite perceber justamente esse movimento: a literatura vem progressivamente deslocando a compreensão exclusivamente individualizante da indisciplina e da violência para interpretações que consideram as relações estabelecidas no interior da escola, os processos de formação dos professores, as práticas pedagógicas, a gestão, a organização institucional e as condições sociais mais amplas.

Percurso metodológico do estado do conhecimento

A pesquisa foi desenvolvida mediante abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, organizada segundo os pressupostos de um Estado do Conhecimento. O percurso metodológico foi estruturado em etapas sucessivas, buscando conferir maior sistematicidade à identificação, seleção, organização e análise das produções.

O percurso de investigação foi organizado em nove etapas seguindo o proposto por Valle, Amaral e Ferreira (2025, p. 14 e 15) após pesquisa sobre as diferenças entre estado da arte e estado do conhecimento, contribuindo assim, para um percurso detalhado e articulado ao objetivo da pesquisa: 1- Escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); 2- Definição do objetivo da pesquisa; 3 Seleção dos descritores de busca; 4 – Organização dos primeiros achados na pesquisa anotada; 5 – Seleção dos primeiros achados da bibliografia anotada; 6 – Identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada ou seja, o corpus de análise; 7 – Construção de categorias analíticas do corpus; 8 – Análise das fontes selecionadas; 9- Organização da bibliografia categorizada.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos CAPES, utilizando como estratégia os descritores combinados: "indisciplina" AND "violência" AND "escola". Foram aplicados os seguintes filtros: produção nacional, artigos avaliados por pares, língua portuguesa e período de publicação compreendido entre 2016 e 2026.

A escolha dos descritores articulados por meio do operador booleano AND teve como finalidade localizar produções que estabelecessem relação entre os três conceitos, evitando, em princípio, um levantamento excessivamente amplo de estudos que tratassem apenas de violência, apenas de indisciplina ou de outras manifestações específicas da violência escolar.

A partir das etapas propostas por Valle, Amaral e Ferreira (2025) compôs-se um corpus de análise composto por 19 artigos selecionados como base nos últimos 10 anos, por compreender tratar-se de uma leitura mais recente e articulada ao objetivo proposto.

Quadro 1 – Produções identificadas e analisadas no período de 2016 a 2026

Ano	Autores	Objetivo	Principais resultados
2016	Alves	Sistematizar resultados de pesquisas sobre indisciplina, violência e bullying e discutir seus desafios educacionais.	Evidencia dificuldades de delimitação conceitual e operacionalização dos fenômenos e aponta possibilidades de prevenção e regulação.
2016	Marques; Silva	Identificar a natureza das condutas registradas nos livros de ocorrência escolares.	Predominância de transgressões e incivilidades; condutas delituosas aparecem em menor proporção.
2017	Bartz; Quartieri; Freitas	Analisar indicadores de violência e indisciplina em escolas públicas estaduais do RS.	Agressões entre alunos, agressões a professores, bullying e indisciplina permitiram construir indicadores; maior incidência concentrada na Região Metropolitana de Porto Alegre.
2017	Queiroz	Problematizar violência e indisciplina como transgressões que podem produzir exclusão do aluno do cotidiano escolar.	Defende uma leitura não alarmista e a construção de um ethos escolar capaz de lidar pedagogicamente com conflitos.
2018	Silva Neto; Barretto	Identificar fatores capazes de produzir disciplina e minimizar violência.	Atenção às necessidades dos segmentos, trabalho coletivo, organização curricular e apoio às dificuldades de aprendizagem contribuíram para redução de violência e indisciplina.
2018	Lira; Gomes	Compreender como adolescentes percebem ações docentes relacionadas às violências escolares.	Metodologias pouco compatíveis com autonomia e protagonismo, relações impessoais e dificuldades docentes para lidar com conflitos podem contribuir para violência e indisciplina.
2019	Ferreira; Nóbrega	Criar espaços de discussão sobre indisciplina e violência e construir conhecimentos e estratégias de enfrentamento.	Curso de extensão favoreceu reflexão sobre conceitos, causas, manifestações, sentimentos e estratégias de enfrentamento.
2018	Lopes	Analisar práticas escolares que contribuem para produzir desvios, violências e mecanismos de controle.	Organização pedagógica pode produzir desvios e formas de controle; gestores apresentaram dificuldades de mediação; alunos classificados como indisciplinados/violentos sofreram processos de exclusão.
2019	Bandera	Discutir violência escolar e propor o diálogo como estratégia preventiva.	Diferencia violência de conflitos e indisciplina e defende metodologia crítico-dialógica baseada em diálogo, democracia, cidadania e autoridade não autoritária.
2019	Marino	Ampliar conceitualmente o termo violência escolar diante da realidade brasileira.	Propõe ampliar a compreensão da violência escolar para além de manifestações restritas ou episódicas.
2019	Longo	Analisar como a violência escolar é abordada na formação docente.	Identificou superficialidade e insuficiência do tema nos cursos de formação docente.

2020	Stucchi; Sousa	Investigar assembleias de classe como possibilidade de enfrentamento da indisciplina e dos conflitos.	Assembleias constituíram espaços de diálogo, escuta, autonomia, reflexão e construção coletiva de possibilidades de superação dos conflitos.
2021	Chagas; Farias; Martins	Analisar como indisciplina e violência interferem na prática pedagógica.	Violência pode ser equivocadamente interpretada como indisciplina; situações interferem no trabalho pedagógico e demandam maior atenção formativa.
2022	Santos Silva *et al*.	Refletir sobre indisciplina e violência a partir de narrativa de professor iniciante.	Caso de ensino favoreceu autorreflexão e reelaboração de ações pedagógicas.
2022	Rodrigues; Rossato	Analisar a diversidade conceitual da indisciplina e possibilidades de ação democrática.	Defende ações colaborativas, dialógicas e democráticas como possibilidades de ressignificação dos comportamentos considerados indisciplinados.
2024	Esteves	Problematizar os conceitos de indisciplina, conflito e violência e sua relação com o clima escolar.	Propõe compreender o conflito como dimensão potencialmente positiva para a construção de clima escolar democrático.
2024	Oliveira Júnior	Discutir indisciplina, violência e bullying como desafios para gestores escolares.	Reforça a centralidade da gestão na resposta aos fenômenos de violência, indisciplina e bullying.
2024	Chrispino; Melo; Chrispino	Mapear a produção brasileira sobre violências escolares e suas redes temáticas.	Bullying é o termo mais frequente; indisciplina e direitos possuem centralidade relevante na rede temática.
2024	Sousa; Souza	Realizar Estado do Conhecimento sobre violência escolar entre 2017 e 2022.	Identificou dificuldades conceituais e destacou perspectivas estudantis e fatores como indisciplina, racismo e preconceito

Fonte: elaboração própria a partir da busca no Portal de Periódico da CAPES.

Os dados apresentados no Quadro 1 podem ser compreendidos como uma reconstrução documental verificável do corpus, que contempla produções de artigos que se aproximam do objeto de estudo e reflexão, conforme delimitado anteriormente.

O conjunto de artigos que compõem o corpus de análise, identificasse a diversidade de temáticas correlacionadas aos temas macro da pesquisa. Essas temáticas foram agrupadas de acordo com a análise categorial de Bardin (2016) observando os elementos comuns e congruentes entre eles.

Alves (2016) sistematizou resultados da pesquisa sobre indisciplina, violência e bullying além de discutir os desafios educacionais, evidenciando com seu estudo as dificuldades na delimitação conceitual e operacionalização desses fenômenos na escola. Por sua vez, Marques e Silva (2016) buscaram identificar as condutas registradas nos livros de ocorrência acerca da violência e indisciplina observando a predominância de ações delitos considerados não graves.

Bartz, Quartieri e Freitas (2017) assumiram abordagem distinta, utilizando dados de ocorrências de escolas estaduais do Rio Grande do Sul para construir indicadores de agressões entre alunos, agressões a professores,

bullying e indisciplina. Os resultados indicaram concentração das escolas com maior incidência na Região Metropolitana de Porto Alegre. Esteves (2024) problematizou os conceitos de indisciplina, violência e bullying e sua relação com o clima escolar defendendo ser necessário a compreensão desses fenômenos para a construção de um clima democrático que favorece não só mitigá-los, mas também a sua prevenção no espaço escolar. Não obstante, Oliveira Junior (2024) discutiu a indisciplina, violência e bullying como desafios para gestores escolares, reforçando a centralidade da gestão escola na resposta a esses fenômenos e na organização de um espaço democrático tanto de enfrentamento quanto de prevenção

Já, Queiroz (2017), problematizou a violência e a indisciplina como transgressões que podem levar a exclusão do estudante do cotidiano escolar, mas, defende em suas considerações a possibilidade da construção de caminhos que possam abordar a questão pedagogicamente com o objetivo de evitar esses conflitos e ações no cotidiano escolar.

Silva Neto e Barretto (2018) desenvolveram estudo etnográfico em uma escola pública municipal paulistana e demonstraram que a transformação institucional esteve relacionada ao trabalho coletivo, à organização curricular, à atenção às necessidades dos diferentes segmentos e ao apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Lira e Gomes (2018) deslocaram a discussão para as relações pedagógicas, mostrando, a partir da percepção de adolescentes, que metodologias pouco compatíveis com autonomia e protagonismo, relações impessoais e dificuldades docentes para lidar com conflitos podem contribuir para o surgimento ou agravamento de violências e indisciplina.

Ferreira e Nóbrega (2018) realizaram um curso de extensão com o objetivo de criar espaço de discussão sobre a indisciplina e violência, favorecendo a construção e apropriação de conceitos, causas, manifestações e e estratégias de enfrentamento a essas ações no espaço escolar. Lopes (2018) analisou como as práticas escolares contribuem para produzir desvios, violências e mecanismos de controle, indicando sobremaneira que a gestão escolar apresenta dificuldades na mediação dos processos de violência e indisciplina nas escolas, enquanto os estudantes considerados violentos sofrem processos de exclusão.

Noutra perspectiva, Bandera (2019) buscou discutir a violência escolar e propor um diálogo como estratégia preventiva, diferenciando aspectos e elementos que circunscrevem essas práticas no cotidiano escolar. Adicionalmente, Marino (2019) ampliou conceitualmente o termo violência escolar diante da realidade brasileira, propondo concebe-la para além de manifestações restritas e episódicas.

Por sua vez, Longo (2019) analisou com a violência escolar é abordada na formação docente, constatando a superficialidade e insuficiência no tema nos cursos de formação docente. Essa análise centrou-se nos cursos de formação inicial dos professores demonstrando um espaço tanto ser incluída nos processos formativos iniciais como também na necessidade de ser potencializada e ampliada na formação continuada de professores. Essa constatação é reforçada pelo estudo de Santos Silva *et al.*, quando analisaram como a indisciplina e a violência a partir da narrativa de professores iniciantes, provocando a autorreflexão e reelaboração de ações pedagógicas.

Stucchi e Sousa (2020) investigaram assembleias de classe como uma possibilidade de enfrentar a indisciplina e conflitos nas escolas, identificando que esses espaços se constituem em espaço de escuta, autonomia, reflexão e construção de caminhos que possibilitam o enfrentamento dos desafios encontrados no cotidiano escolar. De modo semelhante, Chagas; Farias e Martins (2021) refletiram sobre como a indisciplina e a violência interferem na prática pedagógica, destacando a violência pode ser equivocadamente interpretada como indisciplina e que esta pode interferir no trabalho pedagógico demandando maior atenção formativa. Congruente a isso, Rodrigues e Rossato (2022) analisaram a diversidade conceitual da indisciplina como possibilidade de ação democrática, defendendo ações colaborativas, dialógicas e democráticas como possibilidade de ressignificação dos comportamentos considerados indisciplinados.

Por fim, Chrispino; Melo e Chrispinho (2024) e Souza e Souza realização dois trabalhos convergentes no sentido de realizar o mapeamento de produções brasileiras acerca da violência, bullying e indisciplina nas escolas, reverberando que estas temáticas possuem centralidade relevante no contexto educacional bem como na produção do conhecimento por constituírem-se em desafios emergentes da escola e da sociedade contemporânea.

A análise do corpus evidencia que a produção científica sobre violência e indisciplina escolar, no período investigado, caracteriza-se por uma pluralidade de enfoques, conceitos e estratégias de enfrentamento, sem, contudo, configurar uma compreensão homogênea desses fenômenos. Os estudos analisados convergem ao reconhecer que violência, indisciplina, conflito e bullying não podem ser tratados como categorias equivalentes ou reduzidos a comportamentos individuais dos estudantes. Ao contrário, os resultados apontam para fenômenos relacionais, históricos e institucionais, produzidos e significados no interior das relações escolares.

Essa constatação é particularmente relevante para um Estado do Conhecimento, pois demonstra que a dificuldade de delimitação conceitual identificada em estudos anteriores permanece como uma questão epistemológica

importante: compreender o fenômeno exige considerar as interações entre sujeitos, práticas pedagógicas, organização institucional, relações de poder e condições sociais mais amplas. A própria literatura especializada sustenta essa perspectiva ao destacar que indisciplina e violência possuem sentidos distintos, embora frequentemente apareçam articuladas nas pesquisas sobre o cotidiano escolar.

Outro aspecto transversal identificado diz respeito ao deslocamento progressivo de uma perspectiva centrada na contenção dos comportamentos para uma compreensão pedagógica, democrática e formativa dos conflitos. Os estudos analisados indicam que práticas baseadas no diálogo, na escuta, na participação, no trabalho coletivo, na organização curricular, na atenção às necessidades dos estudantes e na construção de relações menos autoritárias podem produzir outras formas de convivência escolar.

Nesse sentido, os resultados permitem compreender que o enfrentamento da violência e da indisciplina não se esgota em protocolos disciplinares ou em respostas administrativas, mas demanda a revisão das próprias formas de organização da escola e das práticas educativas. Tal interpretação encontra respaldo em pesquisas que defendem mudanças nos processos de gestão e a construção de ações proativas e compartilhadas, justamente porque esses fenômenos colocam em questão as finalidades mais amplas da educação e não apenas a atuação individual dos professores.

Assim, o conjunto analisado permite afirmar que violência e indisciplina constituem problemas educacionais que desafiam simultaneamente a produção do conhecimento, a formação dos profissionais da educação e a organização do cotidiano escolar.

Embora o corpus apresente experiências e possibilidades importantes de prevenção e enfrentamento, também evidencia lacunas, especialmente no aprofundamento conceitual, na formação docente e na construção de estratégias contextualizadas e permanentes. A insuficiência da abordagem desses temas na formação docente principalmente a formação continuada, identificada no corpus, ganha especial relevância quando relacionada aos estudos que apontam a necessidade de ampliar a capacidade dos profissionais para interpretar e intervir pedagogicamente diante das situações concretas.

Desse modo, o Estado do Conhecimento não apenas permite reconhecer tendências da produção acadêmica, mas também evidencia uma agenda de investigação: compreender violência e indisciplina para além da lógica da ocorrência e da resposta imediata, tomando-as como fenômenos complexos que exigem formação, diálogo, participação, gestão democrática e práticas pedagógicas capazes de transformar o conflito em possibilidade de aprendizagem e convivência.

Deste modo, apresenta-se a seguir uma breve abordagem das principais categorias emergente do processo de análise do corpus, favorecendo assim a compreensão das tessituras envolvendo as temáticas na temporalidade analisada.

Indisciplina e violência: aproximações sem equivalência

Uma das principais contribuições identificadas na produção analisada refere-se à necessidade de não tratar indisciplina e violência como fenômenos sinônimos.

A indisciplina pode envolver transgressões às normas escolares, dificuldades de convivência, conflitos relacionados à autoridade, comportamentos que interrompem ou dificultam o desenvolvimento das atividades pedagógicas e diferentes formas de resistência às regras institucionais. A violência, por sua vez, envolve dimensões de agressão, violação, coerção, dominação e produção de danos físicos ou simbólicos.

A aproximação entre os dois conceitos é compreensível porque determinadas situações de indisciplina podem assumir formas violentas e determinadas situações de violência podem ser inicialmente interpretadas pela escola como indisciplina. Contudo, essa aproximação não autoriza uma identificação automática entre os fenômenos.

A produção analisada evidencia justamente o risco de transformar toda manifestação de conflito, oposição ou transgressão em violência. Esse processo pode produzir uma espécie de ampliação indiscriminada do conceito de violência, fazendo com que situações pedagogicamente administráveis sejam tratadas exclusivamente mediante mecanismos disciplinares ou punitivos.

Ao mesmo tempo, o movimento contrário também é problemático: situações efetivamente violentas podem ser reduzidas à categoria de indisciplina, fazendo com que sua gravidade seja minimizada.

Essa distinção conceitual possui consequências pedagógicas importantes. Nomear um fenômeno de determinada maneira implica também definir como ele será interpretado e enfrentado.

Do comportamento individual à compreensão relacional

A análise da literatura permite identificar um deslocamento significativo: a indisciplina deixa de ser compreendida exclusivamente como atributo do estudante e passa a ser analisada também como fenômeno produzido nas relações escolares.

Essa mudança rompe com uma perspectiva que tende a localizar a origem dos problemas exclusivamente no aluno considerado indisciplinado, desinteressado, agressivo ou inadequado.

Os estudos analisados indicam que os conflitos precisam ser compreendidos a partir da complexidade das relações estabelecidas entre estudantes, professores, gestores e demais sujeitos da comunidade escolar.

Nesse sentido, a pergunta deixa de ser apenas **"**por que o estudante é indisciplinado?" e passa a incorporar outras questões: "o que está acontecendo nessa relação?", "como a escola organiza suas regras?", "como a autoridade é exercida?", "como as práticas pedagógicas respondem às diferenças?", "quais condições institucionais favorecem ou dificultam a convivência?"

Essa mudança de perspectiva possui implicações epistemológicas e pedagógicas. A indisciplina passa a ser entendida não somente como problema a ser eliminado, mas como fenômeno que pode revelar tensões presentes no processo educativo.

Violência na escola, violência da escola e violência contra a escola

Outra dimensão relevante da literatura diz respeito à necessidade de ampliar a compreensão sobre a violência escolar. A violência que se manifesta na escola não pode ser reduzida à agressão entre estudantes. Ela pode envolver relações entre estudantes e professores, conflitos entre adultos, violência contra o patrimônio, bullying, discriminações, preconceitos e diferentes formas de violência simbólica.

Além disso, a própria instituição escolar pode reproduzir mecanismos de exclusão, silenciamento e estigmatização. Nesse sentido, torna-se necessário considerar não apenas a violência na escola, mas também possíveis formas de violência da escola e violências contra a escola.

Essa ampliação permite compreender o fenômeno como parte de relações sociais mais abrangentes. A escola não é uma instituição isolada da sociedade; ela reproduz, reelabora e também pode enfrentar desigualdades, preconceitos e conflitos presentes no contexto social.

O conflito como experiência educativa, disciplina e democracia

Outro eixo identificado na literatura é a compreensão do conflito como dimensão constitutiva das relações humanas. A existência de conflitos não significa necessariamente fracasso da escola. O conflito pode revelar diferenças de interesses, valores, expectativas e formas de compreender o mundo.

O problema emerge quando a instituição não dispõe de mecanismos pedagógicos, democráticos e institucionais para mediá-los. Essa perspectiva permite superar uma concepção idealizada da escola como espaço naturalmente harmonioso. Uma escola democrática não é aquela na qual os conflitos deixam de existir, mas aquela que desenvolve condições para reconhecê-los, problematizá-los e enfrentá-los sem recorrer automaticamente à violência ou à punição.

Experiências como assembleias de classe, diálogo, participação estudantil e construção coletiva das normas aparecem na literatura como possibilidades para transformar conflitos em experiências formativas.

Prática pedagógica e indisciplina

A relação entre indisciplina e prática pedagógica aparece como uma dimensão especialmente relevante. A prática pedagógica não constitui apenas o espaço em que a indisciplina se manifesta. Ela também pode contribuir para a produção, intensificação, prevenção ou transformação de determinadas situações.

Metodologias excessivamente transmissivas, pouca participação dos estudantes, ausência de diálogo, distanciamento entre currículo e realidade dos alunos e dificuldade de estabelecer relações pedagógicas significativas podem favorecer situações de desengajamento e conflito.

Isso não significa responsabilizar o professor pela indisciplina ou pela violência. Trata-se, ao contrário, de compreender que a prática pedagógica é uma dimensão relacional e institucional que precisa ser analisada conjuntamente com outras determinações.

A indisciplina pode, nesse sentido, funcionar como um indicador de que determinadas relações pedagógicas precisam ser problematizadas.

Formação docente e enfrentamento da violência

A literatura também evidencia fragilidades na formação dos professores para lidar com situações de violência, indisciplina e conflito. A preparação docente tradicionalmente privilegia conhecimentos específicos das áreas de ensino e aspectos didático-metodológicos, enquanto temas relacionados à convivência, à autoridade, à mediação de conflitos e à violência podem aparecer de maneira secundária.

Os estudos que analisam currículos de formação docente indicam a necessidade de ampliar esse debate. Em face disso, identifica-se que a formação continuada de professores ainda está secundarizada nas produções analisada. Isso não representa que ela não seja um dispositivo que pode contribuir para ampliar o debate dessas questões no contexto escolar. Indica, porém, a possibilidade de potencializar a reflexão desses temas com e por meio da formação continuada, favorecendo assim, olhar de modo mais amplo e conexo com as demandas da escola.

A formação de professores precisa considerar que ensinar não significa apenas dominar determinado conteúdo. O trabalho docente envolve também construir relações, mediar conflitos, reconhecer diferenças, estabelecer

limites, organizar espaços de participação e produzir condições para que a aprendizagem aconteça.

Nesse sentido, formação continuada precisa criar espaços para que os professores analisem situações concretas vivenciadas nas escolas, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e estratégias pedagógicas, tal como, sustentam (Nóvoa, 1991, 2002, 2023, Imbernón, 2010).

Gestão escolar e cultura de convivência

O enfrentamento da indisciplina e da violência não pode ser atribuído exclusivamente ao professor e está correlacionada ao trabalho da gestão escolar.

A forma como a escola organiza suas regras, registra ocorrências, estabelece encaminhamentos, envolve as famílias e constrói processos coletivos interfere diretamente na maneira como os conflitos são compreendidos e administrados.

A gestão pode contribuir para uma cultura institucional baseada exclusivamente na punição ou, alternativamente, favorecer processos democráticos de responsabilização e convivência. Essa distinção é fundamental. Uma escola que responde sistematicamente aos conflitos mediante suspensão, advertência e encaminhamento tende a produzir uma lógica predominantemente reativa. Uma escola que desenvolve estratégias preventivas, diálogo, acompanhamento pedagógico e participação coletiva pode construir respostas mais educativas.

Uma leitura crítica do campo

A leitura transversal das produções permite identificar uma disputa epistemológica em torno da interpretação da indisciplina e da violência. De um lado, permanece presente uma perspectiva que compreende esses fenômenos como problemas de comportamento que precisam ser controlados. De outro, ganha força uma abordagem que os interpreta como fenômenos relacionais, institucionais e pedagógicos.

Essa disputa não é apenas conceitual. Ela define as respostas educacionais possíveis. Se a indisciplina é compreendida como defeito individual, a resposta tende a ser individualizante: advertir, punir, encaminhar.

Se a indisciplina é compreendida como fenômeno relacional, a pergunta passa a ser outra: que relações estão sendo produzidas? Como as regras foram construídas? Como a autoridade está sendo exercida? Que condições pedagógicas estão presentes? O que o conflito revela sobre a instituição?

A mesma questão se aplica à violência. Uma concepção restrita tende a localizar o problema em indivíduos violentos. Uma perspectiva ampliada considera as condições sociais, culturais, institucionais e pedagógicas que participam da produção e reprodução da violência.

De mesmo modo constatou-se que a formação continuada de professores para mitigar, prevenir ou enfrentar as questões de violência e indisciplina na escola apresenta-se como uma lacuna a ser investigada, reconhecendo essa prática como uma possibilidade de fornecer subsídios teóricos e práticos para os professores.

Síntese interpretativa

A análise do Estado do Conhecimento permite afirmar que a produção científica entre 2016 e 2026 apresenta um movimento de ampliação da compreensão sobre indisciplina e violência escolar.

A primeira característica desse movimento é a diferenciação conceitual entre indisciplina e violência. A segunda é o deslocamento de explicações individualizantes para interpretações relacionais e institucionais.

A terceira corresponde à valorização do diálogo, da participação e da democracia como elementos fundamentais para a convivência. A quarta está relacionada à compreensão da prática pedagógica como dimensão central para a interpretação e transformação dos conflitos.

A quinta evidencia a importância da formação docente, sobretudo para que professores possam construir respostas pedagógicas diante das situações concretas vivenciadas nas escolas. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de ampliar as favorecer a discussão mais ampla e articulada com as necessidades da escola e em proporcionar caminhos para que a escola possa de forma assertiva e significativa enfrentar esses desafios no cotidiano escolar, pensando em caminhos para mitigar ou principalmente coibir que ações de violência e indisciplina se instalem na escola.

A sexta destaca o papel da gestão escolar e da cultura institucional, indicando que respostas individuais e fragmentadas apresentam limitações diante de fenômenos complexos. A sétima aponta para a necessidade de superar uma lógica exclusivamente punitiva, avançando para uma concepção de convivência como dimensão formativa, indicando a necessidade de ampliar as práticas e processos de formação continuada que possam potencializar o debate sobre as questões que tangenciam o espaço escola em especial aqueles relacionados a situações de violência e indisciplina.

Esses deslocamentos indicam que o campo vem se afastando progressivamente de uma perspectiva exclusivamente disciplinar e aproximando-se de uma compreensão pedagógica, relacional e democrática que pode ao que indicam as produções analisadas serem revisitadas, refletidas e ampliadas com processos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado do Conhecimento desenvolvido permite compreender que indisciplina e violência escolar constituem fenômenos complexos, multidimensionais e atravessados por diferentes concepções de escola, educação, autoridade e convivência.

A principal contribuição da produção analisada está na superação gradual de uma compreensão que atribui exclusivamente aos estudantes a responsabilidade pelas situações de indisciplina e violência. Os estudos apontam para a necessidade de considerar as relações pedagógicas, a organização institucional, a gestão, a formação docente, as condições sociais e culturais e os modos de exercício da autoridade.

Ao mesmo tempo, a análise demonstra que indisciplina e violência não devem ser tomadas como sinônimos. A aproximação entre os fenômenos precisa ser acompanhada de uma diferenciação conceitual que permita à escola construir respostas adequadas a cada situação.

O levantamento também evidencia a necessidade de ampliar pesquisas que articulem indisciplina, violência, formação continuada e prática pedagógica, especialmente estudos que acompanhem processos concretos de formação e suas repercussões no cotidiano escolar.

Por conseguinte, observou-se que a formação continuada na materialidade e temporalidade analisada, não se apresentou com uma temática de investigação, seja como, uma ação para mitigar ou prevenir a violência e a indisciplina na escola, quer seja, como objeto de investigação a partir das dificuldades encontradas no cotidiano escolar reveladas nas temáticas predominantes encontradas na produção do conhecimento.

Desse modo, o desafio que se apresenta não consiste simplesmente em encontrar estratégias para "acabar" com a indisciplina ou a violência. O desafio é compreender o que esses fenômenos revelam sobre a escola contemporânea e construir, a partir dessa compreensão, práticas educativas capazes de produzir relações mais democráticas, dialógicas e formativas. Notadamente, identificou-se que a formação continuada pode ser um mecanismo propulsor para sensibilizar, mobilizar e favorecer a reflexão sobre essas temáticas no contexto escolar, contribuindo para ampliar a proposição de intervenções pedagógicas que sejam efetivas e assertivas tanto prevenção ou ainda mitigar essas práticas no cotidiano da escola.

O Estado do Conhecimento permite, assim, identificar não apenas aquilo que a pesquisa já produziu, mas também aquilo que ainda precisa ser investigado. Entre essas possibilidades, destaca-se a necessidade de compreender de que maneira professores e gestores ressignificam suas práticas diante de situações

de indisciplina e violência e quais processos formativos podem contribuir para essa ressignificação. Essa agenda de pesquisa desloca o problema do simples controle do comportamento para a construção de saberes, práticas e políticas de convivência escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594–613, 2016.

BANDERA, Vinicius. O diálogo como pressuposto de prevenção à violência no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Segurança Pública,** v. 13, n. 2, p. 192–205, 2019.

BARTZ, Maicker Leite; QUARTIERI, Ewerton da Silva; FREITAS, Tiarajú Alves de. Indisciplina e violência escolar: uma análise das escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Estudo & Debate,** Lajeado, v. 24, n. 3, 2017.

CHAGAS, Natalia Lima Tavares das; FARIAS, Eliete Francisca da Silva; MARTINS, Marcela Tarciana Cunha Silva. Indisciplina e violência na escola: fatores que interferem na prática pedagógica de professores de uma escola pública de Caruaru. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, 2021.

CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de; CHRISPINO, Renata Pereira. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, 2024.

ESTEVES, Pamela Suelli da Motta. Indisciplinas, conflitos e violências: uma compreensão do clima escolar. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 3, p. 200–214, 2024.

FERREIRA, S. N.; NÓBREGA, D. O. da. (Re)conhecendo as tramas da relação indisciplina/violência-escola. **Revista Eletrônica Extensão em Debate**, v. 2, n. 1, p. 127–141, 2019.

LIRA, Adriana; GOMES, Candido Alberto. Violências escolares: que aprendemos para a formação de professores? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 759–779, 2018.

LONGO, Monique Marques. A violência escolar na formação docente. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 145–159, 2019.

LOPES, Rosilene Beatriz. Aspectos institucionais e organizacionais, indisciplina e violências no ambiente escolar. **Revista Interacções**, v. 13, n. 45, 2018.

MARINO, Leonardo Freire. Escola e violência: a busca por uma ampliação do termo violência escolar frente à realidade brasileira. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 130–144, 2019.

MARQUES, Maria de Fátima; SILVA, Carlos Alberto Mororó. Indisciplina ou violência? As marcas na escola. **Educação em Análise**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 163–187, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 55, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946. Acesso em: 21 set. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo Sérgio de. Indisciplina, violência e bullying: um desafio para os gestores escolares. **Construção Psicopedagógica**, v. 34, n. 35, p. 111–114, 2024.

QUEIROZ, Paulo Pires de. A violência e a indisciplina enquanto transgressões que excluem o aluno do cotidiano escolar. **RevistAleph**, n. 28, 2017.

RODRIGUES, Samantha Couto; ROSSATO, Maristela. Indisciplina e ação democrática na escola: uma revisão sistemática. **Psicologia da Educação**, n. 53, p. 35–44, 2022.

SANTOS SILVA, Michael *et al*. Caso de ensino: narrativa sobre a indisciplina e a violência na instituição escolar. **Educação On-Line**, v. 17, n. 40, p. 19–39, 2022.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In) disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e165933, 2018.

STUCCHI, Mariza Pavan; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Assembleia de classe como espaço educativo de convivência, autonomia e problematização da realidade. **Quaestio**, v. 22, n. 1, p. 249–270, 2020.

SOUSA, Suely Nobre de; SOUZA, Tiago Zanquêta de. Violência escolar: um estudo do estado do conhecimento no período de 2017 a 2022. Tuiuti: **Ciência e Cultura**, v. 10, n. 68, p. 4–36, 2024.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; AMARAL, Elisiane Krumenauer; FERREIRA, Jacques de Lima. As diferenças entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento. **Práxis Educativa.** Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e14274, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.1427 . Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16845. Acesso em: 21 set. 2026.

QUANDO O TERRITÓRIO DENUNCIA: RACISMO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

José Henrique Araujo Fervença[1]

INTRODUÇÃO

A degradação ambiental não atinge todas as pessoas da mesma maneira. Embora enchentes, poluição e mudanças climáticas alcancem distintos grupos sociais, suas consequências não se distribuem igualmente. Enquanto determinadas comunidades dispõem de infraestrutura e proteção, outras convivem com moradias expostas a riscos, ausência de saneamento e serviços públicos insuficientes. Não se nega a dimensão natural dos fenômenos, mas seus efeitos são atravessados por relações históricas de classe, raça, poder e território.

O racismo ambiental permite examinar a exposição desproporcional de grupos racializados a danos ambientais e sua participação desigual nas decisões que interferem na vida coletiva. No Brasil, esse debate exige considerar a escravização, a concentração fundiária, a expropriação de terras indígenas e a formação desigual das cidades. Ao discutir a cidadania por sua dimensão geográfica, Santos (2024) demonstra a relevância do lugar na efetivação dos direitos. A distribuição dos riscos, afinal, não ocorre à margem da história.

A escola não está separada dessas contradições. Entretanto, a educação ambiental pode ficar restrita à reciclagem, à economia de água e às campanhas comemorativas, sem examinar as condições que produzem a degradação. Essas iniciativas possuem valor educativo, mas são insuficientes quando substituem a discussão das responsabilidades públicas e dos interesses econômicos. O mesmo ocorre quando a educação das relações étnico-raciais se limita a datas específicas, sem integrar os conhecimentos ensinados ao longo do ano letivo.

A legislação brasileira oferece fundamentos para enfrentar essa insuficiência. A Política Nacional de Educação Ambiental, as diretrizes curriculares e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena estabelecem responsabilidades permanentes. Pesquisas, porém, apontam

1 Especialista em Gestão Ambiental. Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. E-mail: fervencaprofessor@gmail.com

dificuldades de implementação dessas determinações e limites na abordagem ambiental e racial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Benedito; Carneiro; Portella, 2023; Aquino; Iared, 2023; Jesuino; Ribeiro, 2021).

É diante dessa distância entre direitos previstos e conhecimentos efetivamente ensinados que se situa este capítulo. Seu objetivo é analisar de que maneira a formação continuada de professores, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, pode contribuir para uma abordagem escolar do racismo ambiental que articule conhecimento científico, história, território e direitos, com ênfase na Geografia e em seu diálogo com outros componentes do Ensino Médio. O texto constitui um ensaio teórico de natureza bibliográfica e documental e toma os conflitos associados à mineração de urânio em Caetité, Bahia, como exemplo brasileiro. São analisados estudos acadêmicos, legislação, documentos institucionais e uma reportagem investigativa, consideradas as possibilidades e limitações de cada fonte. Não se apresentam resultados de pesquisa de campo própria nem se atribui eficácia empírica às propostas pedagógicas discutidas.

Racismo ambiental e produção social do território

A expressão racismo ambiental ganhou projeção nos Estados Unidos em mobilizações de comunidades negras contra empreendimentos e depósitos de resíduos perigosos. Em 1982, moradores do condado de Warren, na Carolina do Norte, resistiram à instalação de um depósito de resíduos contaminados por bifenilas policloradas. Lideranças como Benjamin Chavis contribuíram para relacionar a luta contra a discriminação racial às reivindicações por justiça ambiental.

O relatório Toxic Wastes and Race in the United States, da Comissão para a Justiça Racial da United Church of Christ (1987), relacionou características raciais das comunidades à localização de instalações de resíduos perigosos. Bullard (1990; 2004) demonstrou que o racismo ambiental envolve decisões governamentais, localização industrial, proteção jurídica desigual e exclusão política. Ao analisar a contestação a um projeto de enriquecimento de urânio na Luisiana, Bullard (2004) evidenciou que a indústria nuclear também pode suscitar conflitos relativos aos direitos civis. Embora o enriquecimento nuclear não se confunda com a extração do minério em Caetité, permanece pertinente perguntar quem se beneficia da atividade e quem suporta os riscos. Bullard *et al.* (2013) destacam, ainda, o protagonismo das organizações comunitárias na luta por justiça ambiental.

No Brasil, é necessário considerar as particularidades da desigualdade racial e fundiária. Acselrad (2010) analisa a aproximação das lutas ambientais com as reivindicações sociais, enquanto Jesus (2020) evidencia que a

precariedade sanitária vivida pela população negra se relaciona a processos históricos de exclusão. Gonzalez (1984), embora não trate especificamente do racismo ambiental, contribui para questionar a naturalização do racismo na formação social brasileira.

Milton Santos ocupa lugar central nesse diálogo. Em O espaço do cidadão, o geógrafo analisa as relações entre organização territorial e exercício concreto da cidadania (Santos, 2024). O endereço, nessa perspectiva, não é apenas uma referência geográfica: expressa possibilidades desiguais de acesso a equipamentos, serviços e direitos. Contudo, reconhecer desigualdades territoriais não basta para caracterizar o racismo ambiental; é preciso investigar suas dimensões raciais, históricas e institucionais.

Uma enchente envolve processos atmosféricos e hidrológicos, mas seus danos podem ser ampliados pela ausência de drenagem, pela precariedade das moradias e pela falta de políticas preventivas. A chuva não seleciona grupos raciais; as condições socialmente produzidas de exposição e proteção, porém, são desiguais. Isso não autoriza classificar automaticamente toda inundação em área de baixa renda como racismo ambiental. A análise exige evidências territoriais, históricas e raciais.

Tampouco se pode retratar territórios negros, indígenas e tradicionais apenas pelas carências que enfrentam. Suas comunidades produzem conhecimentos, formas de cuidado, organização e resistência. Reconhecer essas experiências impede reduzi-las à condição de vítimas passivas. Essa perspectiva territorial e racial orienta a leitura do conflito minerário de Caetité, no qual se disputam, simultaneamente, recursos naturais, direitos e possibilidades de participação.

Caetité: mineração de urânio, territórios quilombolas e direitos em disputa

No Alto Sertão da Bahia, a exploração de urânio em Caetité constitui um exemplo de como decisões produtivas e condições de vida se tornam objeto de conflitos socioambientais. A Unidade de Concentração de Urânio (URA), operada pelas Indústrias Nucleares do Brasil (INB), integra a cadeia produtiva do combustível nuclear. A importância estratégica da atividade, entretanto, não elimina a necessidade de examinar suas relações com as comunidades próximas nem dispensa as responsabilidades de informação, fiscalização e participação social. Na região, também existem projetos de mineração de ferro e empreendimentos eólicos, cujos impactos não devem ser atribuídos automaticamente à extração de urânio.

Com base em entrevistas com integrantes de movimentos sociais e em levantamento documental, Alves e Souza Filho (2023) analisam denúncias relativas à água, à saúde, ao trabalho, à informação e à permanência das

comunidades no território. Também documentam resistências organizadas e questionam a atuação do Estado. A pesquisa não estabelece, entretanto, que todos os casos de adoecimento local tenham nexo epidemiológico comprovado com a mineração. Essa distinção exige transparência dos dados, pesquisas independentes e atenção aos direitos das pessoas afetadas.

Bullard (2004) associa o racismo ambiental à aplicação desigual de normas, à transferência dos custos da produção e à limitação da participação de grupos racializados. Santos (2024) demonstra, por outro caminho, que a cidadania depende das condições concretas do território. Em Caetité, portanto, a questão ultrapassa a presença natural de urânio: importa saber quem tem acesso à água segura, a informações compreensíveis e às decisões, bem como quem suporta os custos da insegurança ambiental.

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), em relatório de 2026 referente à missão realizada em novembro de 2025, registra 14 comunidades quilombolas atingidas direta ou indiretamente pela mineração de urânio, entre elas Cangalha, Lagoa do Mato, Malhada e Passagem de Areia. O documento reúne relatos de insegurança hídrica, dificuldade de acesso a laudos e ausência de consulta prévia e caracteriza a situação examinada como racismo ambiental (CNDH, 2026). É necessário, contudo, reconhecer as diferentes situações de certificação e titulação dos territórios, sem tratar todas as comunidades como se estivessem em condições administrativas idênticas.

Em maio de 2026, o Ministério Público Federal (MPF) recomendou ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) que não renovasse a licença de operação antes de assegurar consulta prévia, livre e informada às comunidades quilombolas afetadas, conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O MPF ressaltou que a ausência de titulação definitiva não afasta esse direito (Ministério Público Federal, 2026). Já a INB informou que o Ibama renovou a licença por dez anos em setembro de 2026 (INB, 2026). A autorização não encerra, por si só, a controvérsia sobre o direito à consulta. O episódio permite examinar a tensão entre decisões administrativas e participação efetiva dos sujeitos que vivem nos territórios.

Na reportagem de Camargos (2026), um agricultor quilombola de Malhada relata dificuldades para vender farinha em razão do temor de contaminação associado à origem territorial do produto. O relato não comprova contaminação da farinha, mas evidencia como a insegurança e o estigma podem atingir a renda e as relações de confiança. Os efeitos de um conflito ambiental, portanto, não se restringem aos indicadores físico-químicos: incluem as condições de trabalho e de reprodução da vida comunitária.

A INB sustenta que parte do urânio presente na água decorre da geologia local e afirma monitorar a região. Segundo a empresa, os dados divulgados referentes a 2023 não indicaram impactos radiológicos externos à unidade nos pontos avaliados (INB, 2025). Resultados de monitoramento são evidências a examinar, não conclusões universalmente aplicáveis a todos os poços e períodos. Da mesma forma, relatos de adoecimento requerem investigação e não demonstram, isoladamente, causalidade. A divergência entre monitoramentos institucionais, estudos independentes e experiências comunitárias torna indispensáveis a publicidade dos dados e o acompanhamento rigoroso dos riscos.

Paula (2020), ao examinar a comunicação pública da INB, questiona uma postura tecnocrática que, segundo sua análise, dificulta o debate descentralizado sobre os riscos. Rocha (2020) estuda como moradores, pesquisadores e organizações tornam os problemas da mineração nuclear visíveis como questão pública. Em diálogo com Bullard (2004), esses estudos evidenciam que a justiça ambiental envolve o direito à informação acessível, à produção de conhecimentos e à participação efetiva, e não apenas à medição de contaminantes.

Caetité, portanto, não deve ser apresentado como território inevitavelmente contaminado. O caso reúne atividade extrativa, direitos quilombolas, incertezas científicas, controvérsias sobre informações e decisões institucionais contestadas. A formação docente pode tomar esse conjunto de evidências como objeto de estudo, distinguindo denúncias, pesquisas, monitoramentos e responsabilidades públicas. A passagem da denúncia à explicação fundamentada requer, entretanto, observar também o que a legislação educacional determina.

O direito previsto e a escola real: educação ambiental e relações étnico-raciais

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 225, a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino. A Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, define-a como prática integrada, contínua e permanente e, no artigo 11, prevê a dimensão ambiental na formação dos professores. Trata-se de responsabilidade pública, não de atividade facultativa dependente da iniciativa individual do docente.

A Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação, aprovada por seu Conselho Pleno (CNE/CP), orienta a superação de abordagens despolitizadas e acríticas da educação ambiental (art. 6º), determina a presença da dimensão socioambiental na formação docente (art. 11) e prevê a reflexão sobre desigualdades socioeconômicas e impactos ambientais sobre grupos vulneráveis, considerando a justiça ambiental (art. 17). Assim, a análise das desigualdades raciais e territoriais encontra fundamento nas próprias diretrizes brasileiras.

A Lei nº 14.926/2024 incluiu atenção às mudanças climáticas, à biodiversidade e aos riscos e emergências socioambientais nos projetos pedagógicos, prevendo supervisão de seu conteúdo e execução. Reforçou-se, portanto, a exigência de continuidade e de acompanhamento institucional, sem que isso se confunda com controle das opiniões dos estudantes (Brasil, 2024a).

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira; a Lei nº 11.645/2008 alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, incluindo também a história e a cultura indígena (Brasil, 1996; 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas em 2004, orientam sua efetivação no ensino e na formação docente. Essas normas não criaram uma disciplina denominada racismo ambiental, mas sustentam o estudo de suas relações com a história, o território e a garantia de direitos.

O problema é que a existência de normas não assegura sua efetivação. Em estudo organizado por Benedito, Carneiro e Portella (2023), com respostas de 1.187 secretarias municipais de Educação, correspondentes a aproximadamente 21% dos municípios brasileiros, 29% das redes participantes foram classificadas como desenvolvedoras de ações consistentes e perenes relativas à Lei nº 10.639/2003. Outras 53% apresentavam ações menos estruturadas e 18% não realizavam ações. Os resultados, baseados nas secretarias respondentes e em indicadores definidos pela pesquisa, não equivalem a uma auditoria de todas as escolas brasileiras. Ainda assim, demonstram fragilidades institucionais relevantes.

A implementação da legislação não pode depender apenas do empenho de um professor nem se esgotar em eventos comemorativos. Domingues (2025) identifica obstáculos à aplicação da Lei nº 10.639/2003, ao mesmo tempo que reconhece avanços. Gomes (2012) destaca que a educação das relações étnico-raciais exige questionar a hierarquização dos saberes e a persistência de referenciais eurocêntricos no currículo. Reconhecer conquistas, portanto, não impede denunciar a distância entre direito estabelecido e práticas efetivamente contínuas.

A Portaria nº 470/2024 do Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), com ações de formação e monitoramento. Essa política constitui uma resposta institucional às dificuldades identificadas, mas sua existência não comprova que os problemas de implementação tenham sido superados (Brasil, 2024b).

A Lei nº 15.388/2026, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou essas responsabilidades. As estratégias 8.20 e 8.21 tratam da formação docente em educação ambiental; a estratégia 9.2 prevê o cumprimento

das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; e a estratégia 17.8 incentiva o tratamento sistemático e articulado da educação ambiental e das relações étnico-raciais nos cursos de formação (Brasil, 2026). A convergência normativa torna ainda mais evidente a necessidade de superar a fragmentação entre essas agendas.

Como o PNE foi aprovado em 2026, suas metas não podem ser avaliadas como se os prazos de execução já estivessem vencidos. Importa transformar as determinações em condições de estudo, materiais adequados, planejamento coletivo e acompanhamento público. É nessa passagem da prescrição legal para as escolhas curriculares que a análise da BNCC ganha importância.

A BNCC: possibilidades curriculares e limites de uma abordagem fragmentada

A BNCC reconhece a educação ambiental e as relações étnico-raciais entre os temas a serem incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas. Esse reconhecimento, contudo, não assegura que suas relações históricas, econômicas e raciais sejam suficientemente desenvolvidas no documento (Brasil, 2018).

Aquino e Iared (2023) reuniram críticas à superficialidade e à fragmentação da educação ambiental na BNCC. Nepomuceno *et al.* (2021) identificaram fragilidades no tratamento da formação ambiental nos documentos que examinaram. Silva e Modesto (2025) questionaram a concepção de sustentabilidade presente nas habilidades analisadas e a ausência explícita da expressão injustiça ambiental. Tais estudos fundamentam a crítica à Base, sem autorizar a conclusão de que todas as práticas desenvolvidas a partir dela sejam acríticas.

No ensino fundamental, a Geografia oferece possibilidades curriculares importantes, identificadas na BNCC por códigos alfanuméricos de habilidades. A EF05GE02 contempla diferenças étnico-raciais e desigualdades sociais nos territórios; a EF05GE11 aborda problemas ambientais próximos à escola e à residência; e a EF07GE03 reconhece territorialidades indígenas, quilombolas e de outros grupos sociais. A EF07GE06, por sua vez, permite relacionar produção, circulação e consumo aos impactos ambientais. Essas habilidades favorecem a aproximação entre ambiente e desigualdade, mas não substituem a fundamentação teórica sobre racismo ambiental (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, a contribuição da Geografia pode ser mais aprofundada mediante o estudo da produção do espaço, das territorialidades e das escalas de análise. A BNCC prevê, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o exame dos processos de ocupação e dos conflitos territoriais (EM13CHS204), dos impactos socioambientais das cadeias de exploração de recursos naturais (EM13CHS302) e do papel das instituições de regulação e fiscalização ambiental (EM13CHS305). Essas habilidades permitem problematizar, no caso de Caetité, a localização da

exploração de urânio, os direitos das comunidades quilombolas, o uso da água e o licenciamento. Entretanto, a existência de habilidades compatíveis com o tema não significa que o racismo ambiental esteja conceitualmente desenvolvido na Base; tal articulação exige escolhas curriculares justificadas e formação docente consistente (Brasil, 2018).

Essas habilidades permitem trabalhar o racismo ambiental, mas a categoria não aparece articulada de modo explícito no documento. Jesuino e Ribeiro (2021), ao examinarem o ensino de História nos anos iniciais, também identificaram tensões entre a BNCC e a Lei nº 10.639/2003. A crítica, portanto, não deve negar as possibilidades curriculares existentes; precisa questionar se elas oferecem condições suficientes para enfrentar, com profundidade, as desigualdades cujo estudo é determinado pela legislação.

Numa perspectiva histórico-crítica, as habilidades não podem ser convertidas em mera sucessão de tarefas. É preciso selecionar os conhecimentos científicos, históricos e geográficos necessários à compreensão da prática social. A resposta à fragmentação curricular deve ampliar o ensino dos conteúdos, não substituí-los por campanhas ou opiniões. Esse compromisso orienta as possibilidades de articulação entre a Geografia e outros componentes do Ensino Médio.

Geografia e outros recortes do ensino médio: do território ao conhecimento

A abordagem escolar pode começar por problemas conhecidos dos estudantes, mas não deve permanecer na descrição de experiências imediatas. Saviani (2022) relaciona a pedagogia histórico-crítica à construção histórica do ser social. Agudo e Teixeira (2020) defendem a explicitação dos fundamentos de uma educação ambiental crítica. A mediação docente precisa, portanto, possibilitar que observações iniciais sejam reelaboradas por meio de conceitos, evidências e relações históricas.

Uma sequência de estudos sobre enchentes, por exemplo, pode começar pela observação de notícias e mapas de áreas atingidas. Em Ciências, investigam-se precipitação, bacias hidrográficas, infiltração, impermeabilização e contaminação da água. Em Geografia, analisam-se a urbanização, a localização das moradias, o acesso à infraestrutura e as políticas de drenagem. Em História, recuperam-se as transformações na ocupação do território e as decisões públicas que contribuíram para sua configuração. Os conhecimentos específicos não perdem importância; ao contrário, tornam possível compreender o problema para além das impressões imediatas.

A etapa seguinte pode envolver comparação de mapas, indicadores de saneamento e dados populacionais de fontes oficiais, respeitando seus recortes temporais e espaciais. É necessário verificar se há informações suficientes para

examinar desigualdades raciais, evitando inferências baseadas apenas na aparência dos bairros. Uma análise responsável distingue risco físico, vulnerabilidade social e evidência de distribuição racialmente desigual de danos. A finalidade pedagógica não é confirmar uma conclusão previamente escolhida, mas compreender quais relações podem ser demonstradas e quais ainda exigem investigação.

O estudo do saneamento constitui outro caminho. Campanhas sobre economia de água e higiene possuem relevância, porém não bastam quando parte da população enfrenta abastecimento irregular ou ausência de rede de esgoto. Nesses casos, recomendações individuais precisam ser articuladas à investigação do direito ao saneamento e das atribuições dos serviços públicos. Jesus (2020) oferece uma referência particularmente importante para discutir como a desigualdade sanitária se relaciona com a história da população negra. O objetivo é evitar que condições decorrentes de insuficiência estrutural sejam interpretadas como falta de cuidado das famílias.

Os territórios indígenas e quilombolas também podem ser estudados a partir da história de sua formação, dos direitos territoriais e dos conflitos ambientais documentados. Isso atende à perspectiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sem transformar a diversidade cultural em folclore ou reduzir essas populações à condição de vítimas. Textos históricos, mapas, obras de intelectuais negros e indígenas e documentos públicos podem revelar tanto os processos de violência quanto as práticas coletivas de resistência. A presença de representantes comunitários, quando possível, demanda consentimento, respeito e recusa de exposições estigmatizantes.

No Ensino Médio, o caso de Caetité oferece condições particularmente fecundas para um estudo orientado pela Geografia. A investigação pode iniciar-se pela leitura de mapas do semiárido baiano e pela localização da unidade mineradora, das bacias hidrográficas e dos territórios quilombolas, utilizando documentos cartográficos públicos. Em seguida, podem ser examinados o uso dos recursos hídricos, as disputas territoriais e os agentes envolvidos nas decisões sobre o empreendimento. Cartografia temática, escala geográfica, territorialidade, paisagem, redes produtivas e desigualdade socioespacial passam a funcionar como instrumentos de análise, sem que a proximidade espacial seja tomada como prova automática de contaminação ou discriminação racial.

Em História, podem ser discutidas a escravização, a formação dos territórios quilombolas, a concentração fundiária e as permanências do racismo nas relações de propriedade e poder. Na Sociologia e na Filosofia, entram em debate a cidadania, os direitos coletivos, a participação nas decisões e os critérios éticos de distribuição dos riscos. Em Física e Química, o estudo de radioatividade, isótopos e processos de exposição deve diferenciar a ocorrência natural do

urânio das alterações associadas à atividade humana; em Biologia, é possível discutir saúde ambiental, vias de exposição e limites da inferência causal, sem atribuir doenças específicas a um empreendimento na ausência de evidências adequadas. A Matemática contribui com a interpretação de séries históricas, proporções, gráficos e incertezas de medição. A Língua Portuguesa, por sua vez, favorece o confronto entre artigos científicos, reportagens, manifestações da INB e documentos do CNDH e do MPF, examinando a autoria, as evidências, as omissões e os efeitos argumentativos.

Essa articulação dialoga também com habilidades do Ensino Médio identificadas pelos códigos EM13CNT104, voltado à avaliação dos benefícios e riscos dos materiais para a saúde e o ambiente, e EM13LGG102, referente à análise de visões de mundo e conflitos de interesses nos discursos midiáticos. O planejamento não deve, porém, usar códigos como justificativas para qualquer atividade: é necessário definir os conhecimentos, as fontes e os critérios de avaliação. À luz de Saviani e Duarte (2012), o diálogo entre áreas ganha sentido quando aprofunda a compreensão histórica e científica do fenômeno, sem esvaziar os saberes escolares (Brasil, 2018).

A avaliação pode envolver relatórios, produções cartográficas e textos argumentativos nos quais os estudantes expliquem, com apoio em fontes verificáveis, quais direitos estão em discussão, o que se sabe e o que permanece controvertido. A comparação de notícias, reportagens e documentos técnicos também permite examinar a seleção de informações, a atribuição de responsabilidades e os efeitos argumentativos das diferentes narrativas. Não se trata de equiparar fontes de qualidade desigual, mas de compreender seus métodos, propósitos e limites, articulando leitura crítica, conhecimento geográfico e interpretação histórica.

O estudo da participação social complementa esse percurso: conselhos, audiências públicas, licenças ambientais, canais de acesso à informação e atribuições dos órgãos competentes podem ser analisados como objetos de conhecimento. Os estudantes podem aprender a localizar documentos e formular questões, sem assumir a responsabilidade de solucionar conflitos estruturais. O papel da escola é assegurar instrumentos intelectuais para compreender direitos e instituições.

Para superar a atividade pontual, o ensino requer avaliação e continuidade. Cartazes e campanhas podem integrar o trabalho, mas não demonstram, por si, apropriação conceitual. Convém verificar se os estudantes relacionam fenômenos naturais e organização social, interpretam dados e distinguem desigualdade territorial de discriminação racial demonstrada. Produções cartográficas, análises documentais e textos argumentativos podem oferecer evidências dessa aprendizagem.

A complexidade da abordagem deve acompanhar a escolaridade: nos anos iniciais, podem ser estudados o entorno e os serviços públicos; nos anos finais, a urbanização, as relações raciais e as políticas territoriais; no Ensino Médio, as cadeias extrativas, as escalas de poder, a segurança hídrica, a regulação ambiental e os direitos quilombolas. Trata-se de uma progressão pedagógica possível, não de uma seriação determinada pela BNCC. Sua efetivação depende de planejamento coletivo e domínio conceitual, não apenas da iniciativa individual do professor.

Formação continuada na perspectiva histórico-crítica

A formação continuada não se reduz à apresentação de estratégias prontas. Saviani e Duarte (2012) destacam a centralidade do conhecimento sistematizado, o que permite compreender o professor como sujeito de uma atividade intelectual que envolve estudo, escolha de conteúdos e mediação pedagógica. Por isso, abordar o racismo ambiental exige mais do que organizar campanhas ou reproduzir exemplos de aulas.

O primeiro compromisso é o domínio teórico. Professores precisam distinguir mudanças climáticas, contaminação, exposição, risco, vulnerabilidade social e racismo ambiental, além de conhecer a história brasileira e as normas pertinentes. Santos (2024), Bullard (2004), Acselrad (2010) e Jesus (2020) oferecem contribuições distintas. Em Caetité, a comparação entre pesquisas, depoimentos, monitoramentos e documentos oficiais permite demonstrar que a crítica exige rigor e atenção à desigualdade na circulação das informações.

O segundo compromisso é examinar as concepções pedagógicas que orientam o ensino. Agudo e Teixeira (2020) lembram que a expressão educação ambiental crítica não dispensa a definição dos fundamentos dessa crítica. A pedagogia histórico-crítica valoriza o estudo da realidade, mas recusa limitá-lo ao cotidiano: a observação inicial deve ser reelaborada por meio da apropriação de conhecimentos científicos e históricos.

O terceiro compromisso é institucional. Formação consistente exige tempo, fontes acessíveis, planejamento e acompanhamento. Benedito, Carneiro e Portella (2023) mostram os limites de ações pouco estruturadas, enquanto o PNE de 2026 estabelece estratégias que demandam responsabilidade dos sistemas de ensino. Não se deve atribuir exclusivamente aos professores deficiências que dependem também de financiamento, gestão e condições de trabalho.

O projeto político-pedagógico pode tornar explícitas essas responsabilidades. Em lugar de declarações genéricas sobre diversidade e sustentabilidade, cabe definir conteúdos, etapas, fontes, formas de acompanhamento e avaliação. Grupos de estudo, análise de materiais didáticos e planejamento coletivo podem integrar esse processo, conforme as condições das instituições.

Cumprir a legislação não é preencher formulários: requer verificar o currículo efetivamente ensinado, a formação oferecida e as aprendizagens alcançadas. A escola não elimina, isoladamente, o racismo ambiental, mas contribui ao garantir acesso a conhecimentos capazes de ampliar a compreensão crítica da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo ambiental revela que a degradação da natureza não pode ser separada das relações sociais. A distribuição desigual de riscos, saneamento e condições de moradia expressa processos históricos, decisões institucionais e discriminações que escapam a explicações exclusivamente naturais ou individuais. A análise do território, nesse sentido, precisa considerar também a especificidade das desigualdades raciais.

O ensaio identificou fundamentos legais para uma educação ambiental crítica e para o ensino das relações étnico-raciais, mas também evidências de implementação insuficiente, sobretudo na pesquisa sobre a Lei nº 10.639/2003. As análises documentais da BNCC apontam outros limites. A aprovação do PNE de 2026 não os supera automaticamente: seus resultados dependerão de formação, gestão, financiamento e acompanhamento.

As possibilidades pedagógicas apresentadas não constituem resultados de intervenção já avaliada. A análise documental de Caetité mostra como a Geografia pode articular a leitura do território ao ensino de História, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Médio, respeitando a especificidade de cada campo. Nesse processo, é indispensável distinguir denúncias de comprovações causais, sem transformar o rigor científico em silenciamento das comunidades. A pedagogia histórico-crítica oferece a orientação geral: compreender a prática social de maneira mais elaborada, mediante o estudo dos conhecimentos historicamente produzidos.

Dizer que o racismo também tem endereço não significa atribuir identidades imutáveis aos lugares. Significa reconhecer, nas disputas que envolvem as comunidades quilombolas de Caetité e em outras experiências brasileiras, que os territórios são atravessados por relações de poder. A escola não transforma sozinha essa realidade, mas pode impedir que a injustiça continue invisível sob a aparência de um fato natural.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/10469. Acesso em: 23 out. 2026.

AGUDO, Marcela de Moraes; TEIXEIRA, Lucas André. A pedagogia histórico-crítica como caminho possível para uma educação ambiental crítica. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 283-301, 2020. DOI: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p283-301. Acesso em: 23 out. 2026.

ALVES, Murilo da Silva; SOUZA FILHO, Leopoldo Sellmann. Mineração de urânio e violação de direitos humanos. **Homa Publica: Revista Internacional de Derechos Humanos y Empresas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, e103, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/HOMA/article/view/38713. Acesso em: 23 out. 2026.

AQUINO, Bruna Aparecida Silva de; IARED, Valéria. Educação ambiental e BNCC: uma análise dos estudos publicados. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 10, p. 1-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.47401/revisea.v10.18244. Acesso em: 23 out. 2026.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12760-resolucoes-cp-2004. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14926.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343. Acesso em: 23 out. 2026.

BULLARD, Robert D. **Dumping in Dixie**: race, class, and environmental quality. Boulder: Westview Press, 1990.

BULLARD, Robert D. **Environment and morality**: confronting environmental racism in the United States. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development, 2004. (Identities, Conflict and Cohesion, Programme Paper n. 8). Disponível em: https://cdn.unrisd.org/assets/library/papers/pdf-files/bullard.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

BULLARD, Robert D.; JOHNSON, Glenn S.; SMITH, Sheri L.; KING, Denae W. Vivendo na linha de frente da luta ambiental: lições das comunidades mais vulneráveis dos Estados Unidos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Duque de Caxias, v. 3, n. 3, p. 1-32, 2013. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2546. Acesso em: 23 out. 2026.

CAMARGOS, Daniel. Quilombolas denunciam impacto de urânio na BA e temem radiação. **Repórter Brasil**, 10 mar. 2026. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2026/03/quilombolas-mineracao-uranio-bahia-radiacao/. Acesso em: 23 out. 2026.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS (CNDH). **Relatório da missão sobre as violações decorrentes das atividades de grandes empreendimentos de mineração nos municípios de Caetité, Licínio de Almeida e Pindaí, na Bahia, realizada de 20 a 27 de novembro de 2025.** Brasília, DF: CNDH, 2026. Disponível em: https://cptnacional.org.br/wp-content/uploads/2026/03/Relatorio-da-Missao-sobre-as-violacoes-decorrentes-das-atividades-de-grandes-empreendimentos-de-mineracao-Bahia-20-a-27-de-nov-de-2025.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura afro-brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, e11162, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531411162. Acesso em: 23 out. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

INDÚSTRIAS NUCLEARES DO BRASIL (INB). **INB disponibiliza resumo do Programa de Monitoração Ambiental da URA.** 24 fev. 2025. Disponível em: https://www.inb.gov.br/pt-br/Detalhe/Conteudo/inb-disponibiliza-resumo-do-programa-de-monitoracao-ambiental-da-ura/Origem/395. Acesso em: 23 out. 2026.

INDÚSTRIAS NUCLEARES DO BRASIL (INB). **Ibama renova por 10 anos a Licença de Operação da unidade da INB em Caetité (BA).** 10 set. 2026. Disponível em: https://www.inb.gov.br/pt-br/Detalhe/conteudo/ibama-renova-por-10-anos-a-licenca-de-operacao-da-unidade-da-inb-em-caetite-ba/origem/379. Acesso em: 23 out. 2026.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações étnico-raciais e ensino de História: tensões entre a Lei 10.639/2003 e a BNCC. **Jamaxi**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5994. Acesso em: 23 out. 2026.

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 2, e180519, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902020180519. Acesso em: 23 out. 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **MPF recomenda que o Ibama não renove licença de indústria nuclear em Caetité (BA).** Brasília, DF: MPF, 20 maio 2026. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/o-mpf/unidades/pr-ba/noticias/mpf-recomenda-que-o-ibama-nao-renove-licenca-de-industria-nuclear-em-caetite-ba-1. Acesso em: 23 out. 2026.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira; MODESTO, Mônica Andrade; FONSECA, Mariana Reis; SANTOS, Hevely Catharine dos Anjos. O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista**, v. 37, e26552, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469826552. Acesso em: 23 out. 2026.

PAULA, Bruno Lucas Saliba de. A mineração de urânio em questão: análise da comunicação pública das Indústrias Nucleares do Brasil (INB) em Caetité, Bahia. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 329-341, 2020. DOI: https://doi.org/10.29397/reciis.v14i2.2054. Acesso em: 23 out. 2026.

ROCHA, Israel de Jesus. A insustentável invisibilidade do nuclear: os processos de publicização dos problemas sociais e ambientais decorrentes da exploração do urânio em Caetité, BA. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 164-174, 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.2.32105. Acesso em: 23 out. 2026.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7. ed., impr. 2024. São Paulo: Edusp, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 26, edição especial, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2236499473548. Acesso em: 23 out. 2026.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Adson Francisco Menezes da; MODESTO, Mônica Andrade. Racionalidade hegemônica e naturalização da injustiça ambiental: considerações sobre a sustentabilidade na BNCC. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 12, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.47401/revisea.v12.22532. Acesso em: 23 out. 2026.

UNITED CHURCH OF CHRIST. Commission for Racial Justice. **Toxic wastes and race in the United States**: a national report on the racial and socio-economic characteristics of communities with hazardous waste sites. New York: United Church of Christ, 1987.

QUANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENCONTRA A ALFABETIZAÇÃO: O *GEMINI NOTEBOOK* COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Luzia Araujo Fervença Buzinaro[1]
Pierangela Nota Simões[2]

INTRODUÇÃO

No 1º ano do Ensino Fundamental, o trabalho com a leitura e a escrita reúne crianças que chegam à escola com diferentes conhecimentos sobre os textos e o sistema de escrita alfabética. Planejar para essa diversidade exige acompanhar o que cada estudante já compreende e identificar as barreiras que dificultam sua participação. É a partir dessas necessidades, e das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que este artigo examina o uso da inteligência artificial na alfabetização (Brasil, 2018).

O objeto da análise é o *Gemini Notebook*, anteriormente denominado *Google NotebookLM*, cuja mudança de nome foi anunciada em 16 de julho de 2026 (Google, 2026). Seus recursos permitem organizar fontes e produzir materiais em diferentes linguagens (Google, 2024). Interessa compreender em que condições esses recursos podem apoiar o professor na preparação de atividades e oferecer alternativas de acesso aos conteúdos. A discussão sobre tecnologia assistiva se refere, portanto, à função que um recurso pode assumir diante de uma barreira educacional, sem classificar toda utilização da ferramenta como assistiva.

Essa delimitação situa a tecnologia no planejamento da alfabetização. Um áudio pode ampliar o acesso a uma narrativa, mas sua escuta não equivale à aprendizagem da leitura; um texto simplificado pode facilitar determinada

1 Mestranda do PROFEI/UNESPAR. Professora da rede pública municipal de ensino em município paranaense.. Bolsista CAPES. E-mail: luzia.buzinaro.unespar.t5@gmail.com

2 Doutora em Distúrbios da Comunicação. Fonoaudióloga. Professora Adjunta na UNESPAR. Docente do curso de Bacharelado em Musicoterapia e do PROFEI/UNESPAR. E-mail: pierangela.simoes@unespar.edu.br

atividade, mas também empobrecer a experiência literária se eliminar elementos relevantes. Cabe ao professor decidir que adaptação faz sentido, para quem e com qual finalidade. O domínio técnico da plataforma precisa, assim, integrar-se aos conhecimentos pedagógicos e curriculares mobilizados na prática docente (Falloon, 2020).

A avaliação diagnóstica contribui para essas decisões porque permite interpretar as produções das crianças e reorganizar o ensino, em vez de apenas classificá-las por resultados (Luckesi, 2011). Na alfabetização, isso implica observar como participam das situações de leitura, que relações estabelecem entre fala e escrita e de que apoios necessitam. Diagnósticos clínicos, quando existentes, não definem por si mesmos os recursos ou as atividades adequados a cada estudante.

O planejamento também depende das condições da escola. Conexão à *internet*, equipamentos, tempo para revisão de materiais e colaboração entre profissionais interferem na possibilidade de utilizar recursos digitais. A produção automatizada de textos, perguntas ou áudios pode apoiar parte desse trabalho, mas exige seleção de fontes e conferência do conteúdo. A literatura sobre mediação e curadoria docente ajuda a situar essa responsabilidade, inclusive quando trata de contextos educacionais distintos da alfabetização (Novitskaya *et al.*, 2025).

Os estudos sobre aplicações educacionais do *NotebookLM* oferecem elementos para a discussão, mas não autorizam generalizações imediatas para crianças do 1º ano. Parte das pesquisas examinadas aborda estudantes universitários ou a formação de professores, com objetivos diferentes da apropriação inicial da leitura e da escrita (Maniulit, 2026; Pan, 2025; Leventoğlu; Ayçiçek, 2026). Por isso, o artigo distingue resultados relatados nessas pesquisas, possibilidades inferidas para a alfabetização e condições que ainda precisam ser investigadas.

Diante dessas questões, o problema de pesquisa consiste em compreender de que maneira o *Gemini Notebook* pode apoiar o planejamento e a produção de recursos acessíveis para a alfabetização de turmas inclusivas do 1º ano, considerando as habilidades da BNCC, a mediação docente e a proteção das crianças em ambientes digitais. A análise toma como pressuposto que a contribuição da ferramenta depende da relação entre a necessidade educacional identificada e a atividade planejada, e não da quantidade de funcionalidades disponíveis.

O objetivo geral é analisar as potencialidades e as limitações pedagógicas e assistivas da ferramenta nesse contexto. Os objetivos específicos são examinar a fundamentação em fontes e os recursos relacionados ao trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade; discutir cuidados de proteção digital e condições de uso mediado; relacionar possibilidades de utilização às habilidades da BNCC; e propor formas de preparação e revisão de materiais para atividades coletivas e sem conexão. Esses objetivos mantêm a alfabetização e as necessidades educacionais das crianças como referências para a avaliação da tecnologia.

Para desenvolver essa análise, o texto discute a educação inclusiva, as tecnologias assistivas e as habilidades da BNCC, estabelecendo as referências pedagógicas do estudo. Em seguida, apresenta o percurso metodológico e examina a fundamentação das respostas da ferramenta, a proteção digital da infância e as possibilidades de utilização no planejamento e na sala de aula. A formação continuada atravessa a discussão como espaço de estudo das escolhas pedagógicas e de revisão coletiva dos materiais produzidos.

Educação inclusiva e tecnologias assistivas na alfabetização

A inclusão na alfabetização requer que a escola reveja as condições de participação nas atividades. Uma criança pode acompanhar a leitura de uma história e encontrar dificuldades para acessar o texto impresso; outra pode reconhecer palavras, mas precisar de apoio para compreender a narrativa ou comunicar sua interpretação. Essas situações exigem respostas pedagógicas distintas. A avaliação diagnóstica orienta a identificação dos apoios necessários sem reduzir o estudante à dificuldade observada (Luckesi, 2011).

A colaboração entre o professor da sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ampliar essa análise. O trabalho compartilhado permite discutir objetivos, selecionar recursos e acompanhar se as adaptações favorecem a participação na atividade comum (Foltran; Lima; Blanco, 2025; Kliemann *et al.*, 2025). As discussões sobre tecnologias na escolarização de estudantes com deficiência visual ou transtorno do espectro autista ajudam a reconhecer demandas de acesso e comunicação, sem estabelecer uma solução única para cada diagnóstico (Batista *et al.*, 2025; Gallo; Ribeiro, 2025; Rocha *et al.*, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui para planejar diferentes meios de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). Esse referencial permite perguntar se a mesma proposta oferece formas acessíveis de conhecer o conteúdo e de participar de sua elaboração. Doyle *et al.* (2025) discutem o DUA na formação em saúde; sua contribuição aqui é conceitual, sem constituir evidência de aplicação na alfabetização. Também é necessário distinguir o planejamento acessível para a turma de um recurso assistivo individual, cuja escolha depende da barreira enfrentada por determinado estudante.

Essa distinção evita atribuir efeitos automáticos aos recursos digitais. Estudos sobre jogos na alfabetização e gamificação inclusiva abordam possibilidades de organizar a participação, a interação e o trabalho com conteúdos (Hummel; Ferreira, 2023; Silva; Cirino, 2024; Meira; Silva, 2025). Para o problema investigado, interessa como essas possibilidades podem orientar a escolha de atividades. A existência de estímulos visuais, repetição ou respostas

imediatas não demonstra, isoladamente, redução de ansiedade ou melhoria da aprendizagem. É preciso analisar o conteúdo, a intervenção do professor e a resposta de cada criança.

Metodologias ativas e habilidades da BNCC

Nas atividades de alfabetização, a participação ativa pode envolver formular perguntas, comparar palavras, discutir interpretações e produzir textos com ajuda do professor. Projetos, jogos e rotação por estações são formas possíveis de organizar esse trabalho, desde que estejam vinculados aos objetivos de aprendizagem (Moran, 2015; Bottentuit Junior, 2022; Yanaze; Corregio, 2022; Manjinski Junior; Manjinski, 2025). A discussão sobre a relação das novas gerações com as tecnologias não dispensa esse planejamento: a familiaridade com telas não permite presumir autonomia para ler, pesquisar ou avaliar informações (Pereira *et al.*, 2024).

A BNCC oferece referências para relacionar a participação das crianças às práticas de linguagem. Ao discutir a cultura digital no Ensino Fundamental, o documento orienta a escola a conhecer as formas de comunicação que circulam nesses ambientes e a trabalhar seus usos de maneira crítica. Essa orientação envolve criar condições para que os estudantes compreendam as possibilidades de expressão e os riscos de manipulação, participando da cultura digital com maior consciência e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 61).

Para o 1º ano, essa orientação precisa ser traduzida em situações de ensino compatíveis com o momento de aprendizagem das crianças. O planejamento de textos com ajuda docente (EF15LP05), a localização de informações explícitas (EF15LP03) e a produção colaborativa de entrevistas e curiosidades para comunicação oral com apoio digital (EF01LP23) permitem articular pesquisa mediada, leitura e produção textual. A escuta e o intercâmbio oral integram esse trabalho (Brasil, 2018, p. 95, 109). As habilidades compartilhadas entre o 1º e o 5º ano exigem adequação à turma, sem pressupor domínio autônomo da escrita ou da navegação digital.

Metodologia do estudo

O estudo adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo-analítico, e articulou uma revisão narrativa de literatura à análise documental. Essa escolha permitiu reunir contribuições de um campo ainda em desenvolvimento e relacioná-las ao trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental. O percurso não correspondeu a uma revisão sistemática ou integrativa: não foi conduzido por um protocolo de busca exaustiva e seleção padronizada destinado a mapear toda a produção disponível.

O material examinado foi reunido por meio de buscas e consultas a publicações em periódicos, repositórios acadêmicos, livros e páginas institucionais. O levantamento abrangeu estudos sobre inclusão e alfabetização, tecnologias assistivas, mediação e formação docente, além de produções sobre aplicações educacionais da inteligência artificial. A revisão concentrou-se em trabalhos de 2020 a 2026 e incorporou obras anteriores pertinentes à fundamentação pedagógica e curricular. Também foram recolhidos documentos normativos, orientações públicas e informações técnicas sobre a ferramenta, necessários à compreensão de suas condições de utilização.

A composição do conjunto analisado privilegiou a pertinência dos materiais para o problema de pesquisa e para os objetivos do artigo. Foram considerados textos que contribuíram para discutir o acesso aos conteúdos, a participação das crianças, a preparação de materiais e as responsabilidades docentes. Estudos realizados em outros níveis de ensino foram examinados para identificar questões úteis à análise, com a preservação de seus contextos e limites. A presença desses trabalhos no levantamento não foi tomada como comprovação de resultados na alfabetização.

A leitura relacionou os materiais em três eixos: necessidades de acesso aos conteúdos e participação; planejamento e mediação docente; e condições técnicas e institucionais de utilização. A partir desses eixos, a análise aproximou as contribuições da literatura das habilidades da BNCC e das demandas do 1º ano. Foram examinadas as funções pedagógicas que os recursos poderiam assumir, as barreiras às quais poderiam responder e as exigências de revisão e adaptação dos materiais. Essa articulação fundamentou as propostas de uso apresentadas no artigo.

Na análise documental, foram considerados a BNCC, o marco de proteção digital da infância e a documentação técnica da ferramenta. A interpretação distinguiu as finalidades e o alcance das fontes: os documentos curriculares e normativos ofereceram referências para o planejamento e a proteção das crianças; a documentação do fornecedor informou sobre recursos e condições de acesso; e os estudos acadêmicos subsidiaram a discussão pedagógica. Textos jornalísticos e relatos institucionais, como os de Levy (2023) e Pimentel (2026), foram utilizados para contextualizar a ferramenta e não foram tratados como demonstrações de eficácia educacional.

A análise diferenciou resultados empíricos relatados por outros autores, proposições teóricas e possibilidades elaboradas neste estudo. Não foram realizadas intervenções em turmas, observações de aulas ou coleta de dados com estudantes. As atividades discutidas resultaram da articulação entre literatura, documentos e objetivos pedagógicos; não constituíram experiências

de aplicação avaliadas pela pesquisa. O levantamento não pretendeu oferecer cobertura exaustiva da produção nem estimar a eficácia da ferramenta na alfabetização. Esse percurso sustentou conclusões sobre possibilidades e limites de uso e indicou questões para investigações posteriores.

GEMINI NOTEBOOK e proteção digital da infância

A característica examinada no *Gemini Notebook* é a possibilidade de trabalhar com um conjunto de fontes selecionadas e consultar referências associadas às respostas geradas. Para o planejamento do 1º ano, isso pode apoiar a organização de textos, perguntas e materiais a partir de conteúdos previamente escolhidos pelo professor (Google, 2026; s.d.). As discussões educacionais de Mehta *et al.* (2025), Reyna (2025) e Tufino (2025) oferecem pontos de análise sobre esse uso, sem dispensar a delimitação dos públicos e das atividades abordados em cada trabalho.

A recuperação de informações nas fontes pode reduzir determinados erros de geração, mas não assegura a correção de toda resposta (Shuster *et al.*, 2021). Uma referência exibida pela plataforma também precisa ser conferida: o trecho citado pode não sustentar a interpretação apresentada ou ser inadequado ao objetivo da aula. Na alfabetização, esse cuidado inclui verificar vocabulário, extensão dos textos e preservação do sentido das narrativas. A documentação do próprio serviço reconhece a possibilidade de erros, o que reforça a necessidade de revisão docente (Google, s.d.).

Os comunicados do fornecedor descrevem recursos como sínteses, perguntas, mapas e resumos em áudio, além de condições de acesso em serviços educacionais (Butschi, 2026; Mennuti, 2026). A disponibilidade técnica desses recursos não demonstra sua eficácia pedagógica. O relato de Pimentel (2026), publicado no *blog* do *Google*, descreve a preparação de simulados na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo com validação por especialistas. Trata-se de um relato institucional sobre outro nível de ensino, do qual não se podem deduzir ganhos de alfabetização nem os mesmos resultados de economia de tempo no planejamento do 1º ano.

Entre os estudos empíricos, Maniulit (2026) examinou percepções de licenciandos em Matemática após atividades com a ferramenta em estações de aprendizagem. Os participantes relataram apoio à organização de ideias e ao trabalho colaborativo, além de dificuldades de navegação e conexão. Esses resultados se referem às percepções do grupo investigado, sem comprovar efeitos sobre a leitura de crianças. Pan (2025), por sua vez, analisou produções e reflexões em cursos de Estatística de graduação e pós-graduação. A contribuição para este artigo é reconhecer a relação entre uso da ferramenta e organização da atividade, preservando a diferença entre esses contextos e a alfabetização.

A mesma cautela se aplica à formação de professores. Leventoğlu e Ayçiçek (2026) investigaram um programa com diferentes ferramentas de inteligência artificial em uma disciplina de Filosofia da Educação. O estudo discutiu mudanças na metacriatividade percebida e no desempenho acadêmico, sem isolar efeitos do *NotebookLM* nem avaliar crianças em alfabetização. Já Chauncey (2026) apresenta um referencial teórico para a escrita de pesquisa, propondo discutir quais exigências cognitivas podem ser apoiadas pela tecnologia e quais precisam permanecer com o estudante. Essa questão orienta uma reflexão pedagógica, mas não demonstra redução de carga cognitiva ou eficácia assistiva no 1º ano.

A proteção das crianças delimita as possibilidades de utilização. O Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 15.211/2025, e as orientações sobre sua aplicação precisam integrar a análise institucional dos serviços digitais (Brasil, 2025; 2026a; 2026b). A escolha de uma conta educacional ou o controle da tela pelo professor não bastam, por si sós, para afirmar conformidade integral com a legislação. É necessário considerar finalidade, dados envolvidos, condições de acesso e responsabilidades da escola, conforme o serviço e a atividade.

Para as propostas deste artigo, recomenda-se utilizar materiais didáticos e fontes sem informações identificáveis dos estudantes, evitando inserir nomes, imagens, vozes e laudos das crianças na plataforma. O acesso seria realizado pelo professor, respeitadas as condições do serviço e as orientações da rede. A documentação distingue regras de acesso e tratamento de dados conforme o tipo de conta, aspecto que deve ser conferido antes do uso (Ho, 2025; Google, s.d.). Essa precaução acompanha a discussão sobre proteção digital na escola (Matuoka, 2026), sem converter a projeção coletiva em garantia de segurança ou de acessibilidade.

Potencialidades pedagógicas e habilidades da BNCC

A relação com a BNCC permite examinar os recursos por sua função na atividade. O **Quadro 1** apresenta possibilidades de uso mediado, com as condições e os limites correspondentes. As descrições das habilidades são sínteses para a análise; não constituem transcrições integrais do documento curricular. Nenhuma das atividades foi aplicada ou avaliada nesta pesquisa.

Quadro 1 - Habilidades da BNCC (1º Ano) e Aplicações Assistivas (*Online e Offline*) no *Gemini Notebook*

Habilidade da BNCC e finalidade	Possibilidade de uso	Mediação e limites
EF15LP03 Localização de informações explícitas.	Comparar uma resposta gerada com o trecho de uma narrativa selecionada pelo professor.	Realizar leitura compartilhada e conferir o apoio no texto. A citação automática não comprova compreensão da criança.
EF01LP23 Produção colaborativa de entrevistas e curiosidades para comunicação oral.	Preparar perguntas de apoio para um roteiro elaborado pela turma.	Preservar as formulações das crianças e adequar o roteiro à situação comunicativa. O texto gerado é uma sugestão a revisar.
EF15LP10 Escuta e formulação de perguntas.	Utilizar um áudio previamente conferido para discutir acontecimentos de uma história.	Avaliar extensão, linguagem e condições de acesso. Escutar o áudio não equivale a desenvolver leitura autônoma.
EF15LP05 Planejamento de textos com pesquisa mediada.	Organizar informações de fontes escolhidas pelo professor para planejar uma produção coletiva.	Conferir informações e fontes com a turma. O professor conduz a consulta e avalia sua adequação à idade.
EF15LP08 Edição e publicação de textos com recursos digitais.	Apoiar a organização de um texto produzido pelas crianças e preparar sua edição em programa apropriado.	Revisar coletivamente e preservar a autoria infantil. O uso da ferramenta não substitui o trabalho de escrita e edição.

Fonte: elaboração com base em Brasil (2018), Brasil (2025) e Google (2026; s.d.).

Planejamento docente e recursos para a sala de aula

O planejamento começa pela definição do que as crianças deverão ler, escrever ou discutir e pela identificação de obstáculos à participação. A utilização da ferramenta seria uma das alternativas para preparar os apoios necessários. Essa decisão pode ser discutida em formação continuada, articulando o conhecimento da turma, os objetivos curriculares e a análise das fontes. A escolha de percursos diferenciados, debatida por Amzil *et al.* (2023), precisa preservar o acesso de todos a conteúdos e experiências compartilhados.

Na preparação prévia, o professor poderia selecionar uma narrativa e solicitar sugestões de perguntas, explicações de palavras ou versões de apoio. O material gerado precisaria ser confrontado com o texto original antes de chegar às crianças. Reduzir o tamanho das frases ou utilizar letras maiúsculas pode atender a uma necessidade específica, mas não é critério suficiente para definir a adequação de uma atividade. A adaptação deve preservar o sentido do texto e as oportunidades de reflexão sobre a escrita. O trabalho entre sala comum e AEE pode apoiar essa avaliação e evitar que materiais diferenciados se convertam em percursos permanentemente separados (Kliemann *et al.*, 2025).

Em uma leitura coletiva, a projeção operada pelo professor poderia auxiliar a comparação entre uma resposta gerada e o trecho da narrativa ao qual

ela se refere. As crianças formulariam perguntas oralmente e acompanhariam a leitura compartilhada para verificar se a resposta encontra apoio no texto. A contribuição pedagógica estaria nessa comparação, e não no ato de clicar na citação. Estudos sobre lousa interativa ajudam a discutir a organização dessa participação, sem tornar a projeção uma condição necessária da aprendizagem (Porto *et al.*, 2025). Se o equipamento ou a conexão não estiverem disponíveis, a comparação pode ser realizada com textos e perguntas impressos.

O uso de materiais preparados para atividades sem conexão pode ampliar as alternativas de trabalho, desde que a escola disponha dos meios de produção e reprodução necessários. Áudios, cartões e pranchas visuais devem ser conferidos antes da aula, e a possibilidade de salvar, exportar ou adaptar cada produto precisa ser verificada na versão e na conta utilizadas. O planejamento não deve depender de um formato de arquivo ou de uma função cuja disponibilidade não tenha sido confirmada. As propostas seguintes descrevem usos pedagógicos possíveis, sem pressupor que todos os produtos possam ser exportados diretamente pela plataforma.

Um resumo em áudio poderia apoiar a escuta de uma narrativa e a retomada de seus acontecimentos. As aplicações de produção de áudio discutidas por Huffman e Hutson (2024) oferecem uma referência sobre o recurso, sem demonstrar eficácia na alfabetização. Para utilizá-lo no 1º ano, o professor precisaria ouvir o arquivo completo, verificar possíveis distorções e avaliar ritmo, extensão e vocabulário. A escuta pode ampliar o acesso ao conteúdo, mas deve articular-se ao contato com o texto e à intervenção docente. Para estudantes com deficiência visual, a escolha do apoio requer análise individual das condições de acesso (Batista *et al.*, 2025).

Cartões de palavras, perguntas e imagens poderiam compor jogos de leitura ou atividades de comparação, após revisão e adaptação docente. O interesse está no que as crianças fazem com esses materiais: justificar uma escolha, localizar uma informação ou discutir como uma palavra é escrita. A literatura sobre gamificação oferece elementos para planejar regras e formas de participação (Bai *et al.*, 2020; Hummel; Ferreira, 2023; Meira; Silva, 2025). A impressão, porém, não torna um cartão tátil nem assegura sua acessibilidade. Tamanho, contraste, forma de apresentação e apoios adicionais devem corresponder às necessidades dos estudantes.

Mapas e outros organizadores visuais poderiam auxiliar a retomada de personagens, lugares e acontecimentos de uma história. Seu uso dependeria da legibilidade, da quantidade de informações e do conhecimento que a turma já possui sobre esse tipo de representação. Um esquema muito denso pode acrescentar dificuldades à atividade. A organização visual também não substitui

os recursos de comunicação de que determinado estudante necessita; sua seleção deve dialogar com o acompanhamento pedagógico e, quando pertinente, com o AEE (Gallo; Ribeiro, 2025).

Guias de leitura e apresentações poderiam servir ao professor como apoio para distribuir perguntas, organizar momentos de discussão e preparar materiais impressos. A função desses produtos seria sustentar a interação com as crianças, preservando espaço para suas interpretações e produções. A elaboração automatizada de um roteiro não dispensa mudanças durante a aula nem fornece uma avaliação das aprendizagens. Acompanhando o que os estudantes dizem e escrevem, o professor poderá decidir se o apoio contribuiu para a atividade e que intervenções são necessárias (Luckesi, 2011).

Essas escolhas podem tornar-se objeto de estudo na formação continuada. Professores da sala comum e do AEE poderiam analisar um mesmo texto, discutir uma barreira de participação e comparar materiais preparados com e sem apoio da ferramenta. A discussão de tempo, custos e acessibilidade ajudaria a avaliar a pertinência de cada alternativa nas condições da escola (Foltran; Lima; Blanco, 2025). A formação mantém, assim, vínculo com a responsabilidade social do trabalho pedagógico, aspecto que dialoga com a discussão de Silva (2021) sobre formação cidadã, sem reduzir o aperfeiçoamento profissional ao domínio de uma plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite situar as potencialidades do *Gemini Notebook* na relação entre planejamento, acessibilidade e mediação docente na alfabetização do 1º ano. A organização de fontes e a produção de materiais em diferentes linguagens podem oferecer apoios para determinadas atividades, desde que os conteúdos sejam conferidos e relacionados às necessidades da turma. A função assistiva depende da barreira que o recurso ajuda a enfrentar; não decorre automaticamente de sua disponibilidade tecnológica.

As propostas discutidas relacionam preparação prévia, leitura coletiva mediada e utilização de materiais em atividades sem conexão. Em todas elas, os objetivos de leitura, escrita e oralidade orientam a escolha do recurso. Entre os limites identificados estão a possibilidade de erros, a inadequação de materiais gerados, as exigências de proteção de dados e as condições de infraestrutura e trabalho. A revisão bibliográfica e documental não permite afirmar melhoria da alfabetização, redução de carga cognitiva ou eficácia assistiva em crianças do 1º ano, pois esses resultados não foram avaliados nesta pesquisa.

Para a formação continuada, a discussão aponta a pertinência de estudar os critérios dessas escolhas em colaboração com o AEE. Analisar fontes, revisar materiais e examinar formas de participação são decisões pedagógicas que exigem

conhecimento da alfabetização e das condições de escolarização. A familiarização com a ferramenta pode integrar esse trabalho, mas sua contribuição deve ser avaliada em relação ao ensino e às aprendizagens que se pretende promover.

Estudos de campo poderão examinar a viabilidade das propostas e acompanhar processos de leitura, escrita e participação em contextos escolares definidos. Será necessário distinguir os efeitos dos materiais, da mediação e das condições de aplicação, além de considerar o tempo de preparação e os cuidados com dados. Até que essas relações sejam investigadas, as possibilidades apresentadas permanecem referências para planejamento e discussão docente, sem constituir um modelo validado de intervenção.

REFERÊNCIAS

AMZIL, I.; AAMMOU, S.; ZAKARIA, T. *Enhance students' learning by providing personalized study pathways*. **Conhecimento & Diversidade**, v. 15, n. 39, p. 83-93, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.18316/rcd.v15i39.11130. Acesso em: 19 out. 2026.

BAI, S.; HEW, K. F.; HUANG, B. *Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts*. ***Educational Research Review***, v. 30, art. 100322, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322. Acesso em: 19 out. 2026.

BATISTA, R. T. de S.; PITANGA, I. C. F. V.; GODOY, M. A. B. Inovação em tecnologias assistivas na alfabetização de estudantes com deficiência visual. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24201. Acesso em: 19 out. 2026.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática. **Revista BOEM**, v. 10, n. 19, p. 144-160, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5965/2357724X10192022144. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Agência Nacional de Proteção de Dados. **ECA Digital.** Brasília, DF: ANPD, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/anpd/pt-br/assuntos/eca-digital. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025.** Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Direitos Digitais. **ECA Digital.** Brasília, DF: MJSP, 20 mar. 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/sedigi/eca-digital/eca-digital-1. Acesso em: 19 out. 2026.

BUTSCHI, S. *From test prep to graduation, our latest AI tools support learners*. ***The Keyword***, 13 abr. 2026. Disponível em: https://blog.google/products-and-platforms/products/education/ai-tools-programs-educators/. Acesso *em:* 19 out. 2026.

CAST. ***Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.*** Lynnfield: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 19 out. 2026.

CHAUNCEY, S. A. *Designing a human-in-the-loop AI iterative process for research writing: a framework for preserving productive struggle*. ***Frontiers in Computer Science***, v. 8, art. 1947835, 23 set. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fcomp.2026.1947835. Acesso em: 19 out. 2026.

DOYLE, A. J. *et al. Universal Design for Learning (UDL) in simulation-based health professions education*. ***Advances in Simulation***, v. 10, art. 33, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s41077-025-00361-3. Acesso em: 19 out. 2026.

FALLOON, G. *From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework*. ***Educational Technology Research and Development***, v. 68, p. 2449-2472, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4. Acesso em: 19 out. 2026.

FOLTRAN, E. P.; LIMA, M. R. e S.; BLANCO, S. F. M. M. (org.). **Formação docente e inovações tecnológicas**: desafios para a inclusão no âmbito do PROFEI. Rio de Janeiro: Autografia, 2025. ISBN 978-85-518-7716-6. Disponível em: https://profei.uem.br/producoes-livros/livro-profei_2025_formacao-docente-e-inovacoes-tecnologicas_compressed.pdf/view. Acesso em: 19 out. 2026.

GALLO, D. R.; RIBEIRO, K. Comunicação alternativa: aplicativos para comunicação de pessoas com transtorno do espectro autista. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24225. Acesso em: 19 out. 2026.

GOOGLE. *NotebookLM is now Gemini Notebook*. ***Google Workspace Updates***, 16 jul. 2026. Disponível em: https://workspaceupdates.googleblog.com/2026/07/notebooklm-now-gemini-notebook.html. Acesso em: 19 out. 2026.

HO, T.-Y. *NotebookLM is now available to younger users*. ***The Keyword***, 4 ago. 2025. Disponível em: https://blog.google/feed/notebooklm-is-now-available-to-younger-users/. Acesso *em:* 19 out. 2026.

HUFFMAN, P.; HUTSON, J. *Enhancing History Education with Google NotebookLM: Case Study of Mary Easton Sibley's Diary for Multimedia Content and Podcast Creation*. ***ISRG Journal of Arts, Humanities and Social Sciences***, 2024. Disponível em: https://digitalcommons.lindenwood.edu/faculty-research-papers/683/. Acesso em: 19 out. 2026.

HUMMEL, E. I.; FERREIRA, S. Jogos digitais como recurso de tecnologia assistiva na alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista. ***Human Factors in Design***, v. 12, n. 24, p. 48-57, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5965/2316796312242023048. Acesso em: 19 out. 2026.

JOHNSON, Steven. **NotebookLM gets a new look, audio interactivity and a premium version.** The Keyword, 13 dez. 2024. Disponível em: https://blog.google/innovation-and-ai/models-and-research/google-labs/notebooklm-new-features-december-2024/. Acesso em: 16 nov. 2026.

KLIEMANN, C. F.; ALVES, T. T.; MACHADO, S. A. Tecnologias digitais de informação e comunicação e o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e educação especial. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24222. Acesso em: 19 out. 2026.

LEVENTOĞLU, E.; AYÇİÇEK, B. *AI-supported instructional design and preservice teachers' perceived metacreativity: a mixed-methods study*. ***Discover Artificial Intelligence***, v. 6, art. 1239, 24 set. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s44163-026-02319-4. Acesso em: 19 out. 2026.

LEVY, S. *Google's NotebookLM aims to be the ultimate writing assistant*. ***Wired***, 8 dez. 2023. Disponível em: https://www.wired.com/story/googles-notebooklm-ai-ultimate-writing-assistant/. Acesso em: *19 o*ut. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANIULIT, J. J. *Learning with AI, Not From AI: A Post-exposure Evaluation of NotebookLM*. ***The International Review of Multidisciplinary Research***, v. 1, n. 3, 21 mar. 2026. Disponível em: https://vertexcorp.org/index.php/irmr/article/view/75. Acesso em: 19 out. 2026.

MANJINSKI JUNIOR, G.; MANJINSKI, E. Aprender fazendo: gamificação, projetos e TDIC na construção de práticas inovadoras. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, p. 425-446, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/25091. Acesso em: 19 out. 2026.

MATUOKA, I. **ECA Digital**: o que muda para as escolas? Centro de Referências em Educação Integral, 16 abr. 2026. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/eca-digital-o-que-muda-para-as-escolas/. Acesso em: 19 out. 2026.

MEHTA, N. *et al. Pedagogy and generative artificial intelligence: applying the PICRAT model to Google NotebookLM*. ***Medical Teacher***, v. 47, n. 5, p. 788-790, 2025. Publicação antecipada *on-line*: 26 out. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2418937. Acesso em: 19 out. 2026.

MEIRA, T. T. de; SILVA, M. Z. da. Jogos e gamificação na educação inclusiva: ensinando competências socioemocionais com jogos. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24266. Acesso em: 19 out. 2026.

MENNUTI, B. *Building AI tailored for education, with educators in the lead*. ***The Keyword***, 25 jun. 2026. Disponível em: https://blog.google/products-and-platforms/products/education/iste-2026-educator-updates/. Acesso *em:* 19 out. 2026.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 19 out. 2026.

NOVITSKAYA, Y. *et al. Curators and Mediators of Language, Content, Pedagogy, and Technology: Teachers' Expanding Roles in Fully-Online CLIL Contexts*. ***Chinese Journal of Applied Linguistics***, v. 48, n. 1, p. 50-69, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1515/CJAL-2025-0104. Acesso em: 19 out. 2026.

PAN, Y. *AI Co-Teaching in Statistics: Exploring Student Learning and Perceptions with Google NotebookLM*. ***International Journal of Technology in Teaching and Learning***, v. 21, n. 2, p. 117-139, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.37120/ijttl.2025.21.2.01. Acesso em: 19 out. 2026.

PEREIRA, D. H. *et al. The alpha generation in the face of learning technologies*. **Concilium**, v. 24, n. 16, p. 534-555, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.53660/CLM-3975-24R02. Acesso em: 19 out. 2026.

PIMENTEL, R. De semanas a horas: como a Faculdade de Medicina da USP transformou a criação de simulados com o *Gemini Notebook*. ***Blog* do Google Brasil**, 15 out. 2026. Disponível em: https://blog.google/intl/pt-br/novidades/de-semanas-a-horas-como-a-faculdade-de-medicina-da-usp-transformou-a-criacao-de-simulados-com-o-gemini-notebook/. Acesso *em:* 19 out. 2026.

PORTO, M. da S.; GNOATTO, G. F. da S.; MANJINSKI, E.; FLORÊNCIO, R. R. O uso da lousa interativa como forma de aumentar o interesse dos alunos pela aula de Língua Portuguesa. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24267. Acesso em: 19 out. 2026.

REYNA, J. *The potential of Google NotebookLM for teaching and learning*. 2025. **Pré-publicação de trabalho para o *eLearn* 2025**, Bangkok, 13-16 out. 2025. Versão disponibilizada pelo autor em 24 jul. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/393965130_The_Potential_of_Google_NotebookLM_for_Teaching_and_Learning. Acesso em: 19 out. 2026.

ROCHA, C. da; LEAL, L. N. de C.; DIAS, A. H.; MENDES, M. J. G. O papel das TDICS no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista no 1º ao 5º ano do ensino fundamental. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 5, p. 371-388, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24215. Acesso em: 19 out. 2026.

SHUSTER, K. *et al. Retrieval Augmentation Reduces Hallucination in Conversation. In: FINDINGS OF THE ASSOCIATION FOR COMPUTATIONAL LINGUISTICS: EMNLP 2021. **Proceedings* **[…].** Punta Cana: Association for Computational Linguistics, 2021. p. 3784-3803. Disponível em: https://aclanthology.org/2021.findings-emnlp.320/. Acesso em: 19 out. 2026.

SILVA, A. P. da; CIRINO, R. M. B. Gamificação inclusiva: crianças atípicas e o desenvolvimento de habilidades sociais. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 181-194, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.1.9112. Acesso em: 19 out. 2026.

SILVA, O. Formação cidadã de pedagogas: vivências educativas em Brumadinho/MG e justiça social. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24139. Acesso em: 19 out. 2026.

TUFINO, E. *NotebookLM as a Socratic physics tutor: design and preliminary observations of a RAG-based tool*. **arXiv**, 2025. **arXiv**:2504.09720, versão 3, 12 out. 2025. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2504.09720v3. Acesso em: 19 out. 2026.

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S. (org.). **Metodologias ativas**: gamificação. Diadema: V&V Editora, 2022. ISBN 978-65-88471-63-0. Disponível em: https://www.vveditora.com/educacao/978-65-88471-63-0. Acesso em: 19 out. 2026.

*Este capítulo amplia o resumo simples apresentado no III SIPROFEI: Seminário Internacional do PROFEI, realizado entre 11 e 13 de maio de 2026. A versão atual incorpora a denominação *Gemini Notebook*, anteriormente *NotebookLM*, e atualiza a discussão sobre proteção digital da infância e a literatura consultada.

Agradecimentos: À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro à realização do estudo.

QUANDO O CONHECIMENTO DA PROFISSÃO ENCONTRA O DESAFIO DE ENSINAR

Vanessa Omizzollo de Medeiros[1]
Keilla Karloh[2]

Pensar a docência no Ensino Superior implica reconhecer que tornar-se professor não constitui um movimento simples ou linear. Em diversas áreas profissionais, muitos professores universitários chegam à docência trazendo como principal referência os conhecimentos construídos em sua área específica de formação e atuação profissional. São profissionais que conhecem profundamente determinado campo do saber e que, em algum momento de suas trajetórias, passam também a assumir a responsabilidade de ensiná-lo.

Na área da saúde, essa questão adquire contornos particulares. O profissional que ingressa na docência traz consigo conhecimentos científicos, experiências clínicas, modos de interpretar situações, procedimentos, protocolos e aprendizagens produzidas na relação com pacientes e com outros profissionais. Ao ocupar a posição de professor, entretanto, passa a se confrontar com questões de outra natureza: como transformar aquilo que sabe em objeto de ensino? Como organizar situações que favoreçam a aprendizagem? Como reconhecer diferentes modos e tempos de aprender? Como avaliar não apenas a reprodução de informações, mas a capacidade de mobilizar conhecimentos diante de situações complexas?

Essa discussão permite formular uma primeira premissa: saber uma profissão não significa, automaticamente, saber ensiná-la. Não se pretende, com essa afirmação, diminuir a importância do conhecimento técnico-científico. Ao contrário, ele é condição indispensável para o exercício da docência universitária. O que se problematiza é sua suficiência.

A docência mobiliza conhecimentos próprios. Planejar, selecionar conteúdos, estabelecer objetivos, produzir mediações, acompanhar processos de aprendizagem, avaliar, reorganizar percursos e refletir sobre a própria prática constituem dimensões que ultrapassam o domínio específico de uma profissão.

1 Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Mestre em Educação, vanessa.m@unoesc.edu.br

2 Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Especialista em Fisioterapia Aquática e Gestão em Saúde, keilla.karloh@unoesc.edu.br

A compreensão de que a docência não se reduz à transmissão de conteúdos encontra em Freire uma formulação especialmente fecunda:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32).

A formulação freireana ajuda a deslocar o professor da posição de mero transmissor para a de sujeito que também investiga, indaga e se forma no próprio exercício da docência. No campo da Fisioterapia, esse movimento permite pensar que o conhecimento clínico precisa ser continuamente interrogado quando se converte em conhecimento a ser ensinado.

Por isso, talvez seja necessário deslocar a pergunta de "o que o professor fisioterapeuta sabe?" para "como aquilo que ele sabe se transforma em experiência formativa para seus estudantes?". É nesse deslocamento que a Pedagogia encontra a Fisioterapia.

Na Fisioterapia, essa mudança de posição é especialmente expressiva, pois o conhecimento profissional se organiza, entre outras dimensões, em torno da observação do movimento, da avaliação funcional, da construção de hipóteses e da tomada de decisão diante de situações singulares. Ao assumir a docência, o fisioterapeuta precisa deslocar esse repertório do âmbito da intervenção para o da formação. Isso significa tornar visíveis aos estudantes não apenas os procedimentos escolhidos, mas também os raciocínios, os critérios éticos e as incertezas envolvidos nas decisões. Em uma aula de avaliação fisioterapêutica, por exemplo, não basta demonstrar a execução de um teste: é necessário discutir sua finalidade, os limites de interpretação dos resultados e a relação desses elementos com a história e as necessidades da pessoa avaliada. O desafio docente, portanto, não reside em reproduzir a clínica no espaço universitário, mas em construir mediações que permitam ao estudante compreender criticamente a prática profissional e desenvolver autonomia intelectual.

O professor não começa a ser professor quando entra na sala de aula

Há, entretanto, outro aspecto importante nessa discussão. Nenhum professor chega à sala de aula desprovido de experiências anteriores. Antes de ensinar, fomos estudantes. Observamos professores, vivemos diferentes formas de ensinar, fomos avaliados, acolhidos, desafiados e, por vezes, também silenciados. Construímos imagens sobre aquilo que significa ser professor muito antes de assumirmos formalmente essa posição.

A formação docente, por isso, ganha maior potência quando se aproxima das situações concretas da profissão. Nóvoa sintetiza essa perspectiva ao afirmar:

> A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. (Nóvoa, 2011, p. 52).

Embora formulada no campo da formação de professores, essa proposição oferece uma chave importante para pensar a docência universitária em saúde: formar-se professor implica analisar situações reais de ensino, reconhecer problemas da prática e produzir respostas pedagógicas contextualizadas, em vez de apenas acrescentar técnicas didáticas ao repertório profissional.

Na investigação de Medeiros (2020) sobre formação estética e sensível, essa compreensão adquiriu especial relevância. O estudo evidenciou a importância de considerar os diferentes repertórios e referências que constituem os professores, bem como aquilo que antecede a ação docente, o que acontece durante ela e o que emerge quando o professor reflete sobre suas escolhas e os sentidos de sua prática.

Essa perspectiva parece particularmente fecunda quando deslocada para a docência em Fisioterapia. O fisioterapeuta que se torna professor carrega consigo a clínica. Carrega os pacientes que encontrou, os casos que o desafiaram, os conhecimentos construídos durante sua formação, as relações estabelecidas com outros profissionais e, também, os professores com os quais aprendeu.

Essas experiências podem converter-se em importantes saberes da docência. O risco está em compreendê-las como suficientes ou simplesmente reproduzi-las. A experiência formadora não é apenas aquilo que aconteceu. É aquilo que, ao acontecer, encontra o sujeito, provoca-o e produz possibilidades de transformação. É nesse sentido que a noção de experiência dialoga com aquilo que compreendemos como formação estética e sensível.

É nesse ponto que a experiência precisa ser compreendida para além da simples acumulação de acontecimentos. Larrosa a expressa da seguinte forma:

> A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então se converte em canto. (Larrosa, 2016, p. 10).

Essa compreensão permite olhar para a experiência clínica do fisioterapeuta não apenas como tempo de serviço ou repertório de casos, mas como matéria de formação. Quando refletida e ressignificada, a experiência pode produzir outros modos de ensinar, de perceber o estudante e de relacionar conhecimento científico e realidade profissional.

Tornar-se professor exige, portanto, mais do que acumular experiências. Exige interrogá-las: por que ensino dessa maneira? Por que avalio assim? Que concepção de estudante sustenta minhas escolhas? O que faço quando o estudante não aprende? Que aprendizagens minhas experiências clínicas produzem para minha docência? E, talvez mais profundamente: o que ainda não consigo perceber quando ensino?

A entrada na docência tampouco inaugura a formação do professor fisioterapeuta. Ao longo da graduação, dos estágios, das especializações e da inserção nos serviços de saúde, constituem-se referências sobre autoridade, aprendizagem, avaliação e relações de cuidado. Algumas dessas referências ampliam as possibilidades de ensinar; outras precisam ser revisitadas à luz das necessidades formativas dos estudantes. Repetir a aula que um dia consideramos eficiente ou reproduzir, sem questionamento, a lógica da demonstração seguida de imitação pode oferecer segurança, mas não garante compreensão. A passagem do "ensinar como fui ensinado" ao "aprender a ensinar" exige tomar essas memórias como objeto de reflexão, e não como modelos intocáveis. Quando o professor analisa por que determinada estratégia favoreceu ou dificultou a participação, reconhece que sua própria trajetória constitui um ponto de partida, e não um ponto de chegada, para sua formação docente.

O que os sentidos têm a ver com a formação de um fisioterapeuta?

Esta pergunta aproxima a reflexão sobre formação estética e sensível do campo da Fisioterapia.

A investigação de Medeiros (2020) sobre formação estética e sensível de professores contribui para ampliar a própria ideia de estética. Não se trata de restringi-la à arte, ao belo ou à contemplação artística. A discussão aproxima estética de aisthesis: percepção, sensibilidade e capacidade humana de apreender o mundo pelos sentidos. A partir especialmente de Duarte Jr., essa perspectiva possibilita pensar a educação estética como possibilidade de refinamento dos sentidos e ampliação do saber sensível.

A educação do sensível, nesse sentido, não se limita ao contato com manifestações artísticas. Ela implica educar a própria percepção. Duarte Júnior afirma:

> É preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. (Duarte Júnior, 2001, p. 29).

Ao aproximarmos essa ideia da Fisioterapia, o refinamento dos sentidos ganha uma densidade particular. Olhar, escutar, tocar e perceber não são apenas

experiências humanas gerais; integram uma profissão que encontra corpos singulares, marcados por histórias, movimentos, dores, possibilidades e limites. A formação universitária pode, portanto, ser interrogada também pela maneira como educa, ou deixa de educar essas formas de percepção.

Em Medeiros (2020), o saber sensível é apresentado como dimensão que pode ser educada e refinada por meio das relações que o sujeito estabelece com o mundo, com as pessoas, com a cultura e com suas próprias experiências. Transposta para a formação em saúde, essa concepção permite perguntar se a formação profissional também educa modos de olhar, escutar, tocar e perceber dimensões particularmente significativas em uma profissão que trabalha diretamente com o corpo e com a funcionalidade humana.

Por isso, uma questão começa a atravessar nossa reflexão: como formar profissionais para cuidar do corpo humano se a formação universitária não contribuir também para que aprendam a perceber sensivelmente o humano que habita esse corpo?

Aqui, a sensibilidade deixa de aparecer como complemento da competência profissional. Ela passa a participar da própria maneira pela qual compreendemos essa competência. Isso não significa substituir evidência científica por sensibilidade. Tampouco significa romantizar o cuidado. O desafio parece estar justamente em superar essa falsa oposição.

O conhecimento científico permite ao fisioterapeuta compreender estruturas, funções, movimentos e possibilidades de intervenção. Entretanto, o conhecimento técnico não elimina a necessidade de perceber quem é o sujeito diante dele. E essa aprendizagem também pode começar na universidade.

Na Fisioterapia, educar os sentidos não equivale a treinar somente a precisão da palpação ou a capacidade de identificar alterações biomecânicas. Essas habilidades são necessárias, mas ganham outro sentido quando acompanhadas da escuta de como cada pessoa vivencia a dor, a limitação funcional e as expectativas de recuperação. Um mesmo movimento, observado tecnicamente como amplitude ou desempenho, pode representar para alguém a possibilidade de retornar ao trabalho, participar da vida familiar ou realizar atividades cotidianas com autonomia. Assim, a formação sensível não se opõe ao raciocínio clínico; amplia as perguntas que o orientam. Aprender a tocar implica também aprender a solicitar consentimento, comunicar o que será realizado, respeitar limites e reconhecer respostas que nem sempre se expressam em palavras. No processo formativo, cabe ao professor criar oportunidades para que os estudantes articulem observação, fundamentação científica e atitude ética. Desse modo, a humanização deixa de ser um discurso paralelo aos conteúdos técnicos e passa a integrar o próprio modo de ensiná-los.

Três saberes que precisam conversar

É desse encontro que propomos uma chave de leitura para pensarmos a docência em Fisioterapia. Não como categorias isoladas ou hierarquizadas, mas como três dimensões que se atravessam: o saber técnico-científico, o saber pedagógico e o saber sensível.

O saber técnico-científico oferece os conhecimentos específicos da profissão. Sem ele, não há formação profissional consistente. É o conhecimento produzido no campo da Fisioterapia e das ciências que a sustentam.

O saber pedagógico coloca outra pergunta: o que fazemos com esse conhecimento quando nossa responsabilidade passa a ser também formar alguém? Nesse campo estão a intencionalidade pedagógica, o planejamento, as escolhas metodológicas, a mediação, a avaliação e a capacidade de acompanhar e reorganizar processos de aprendizagem.

O saber sensível, por sua vez, talvez seja o que permita perceber aquilo que nem sempre se revela imediatamente pelos procedimentos e instrumentos. É a possibilidade de ampliar a percepção do outro, do contexto e também de si próprio na relação educativa.

Esses saberes não deveriam competir. Um professor pode dominar profundamente sua especialidade e ainda encontrar dificuldades para produzir situações significativas de aprendizagem. Da mesma forma, uma prática pedagogicamente bem planejada não prescinde do rigor científico. E ambos podem tornar-se insuficientes quando deixam de perceber os sujeitos envolvidos no processo formativo.

Figura 1 – Articulação dos saberes constitutivos da docência em Fisioterapia.



Fonte: Imagem ilustrativa elaborada pelas autoras com auxílio de inteligência artificial (*ChatGPT/OpenAI*, 2026).

No encontro dessas três dimensões, começa a se delinear o que estamos compreendendo como docência em Fisioterapia. Aqui pode residir uma contribuição própria do capítulo.

Da prática clínica à prática pedagógica: não se trata de abandonar uma para construir a outra

Reconhecer a necessidade de formação pedagógica não significa desconsiderar a experiência profissional do fisioterapeuta que ensina. Pelo contrário. A experiência clínica pode constituir um dos mais ricos repertórios disponíveis ao professor.

A relação entre formação e situações concretas encontra respaldo em Nóvoa (2011), que defende a aproximação da formação docente com problemas e situações reais da prática. No caso do professor fisioterapeuta, essa perspectiva valoriza a experiência clínica sem tomá-la como modelo automaticamente transferível para a sala de aula: a experiência precisa ser convertida em problema pedagógico, objeto de análise e oportunidade de aprendizagem.

Casos, situações-problema, decisões tomadas diante da imprevisibilidade, relações com pacientes e equipes, dilemas profissionais e aproximações entre conhecimentos científicos e situações concretas podem transformar a sala de aula em espaço de problematização da realidade profissional.

A questão pedagógica está justamente em como essa experiência é mobilizada. Contar um caso não garante que ele produza aprendizagem. Demonstrar uma técnica não garante sua compreensão. Apresentar uma situação clínica não significa necessariamente problematizá-la. É a intencionalidade pedagógica que transforma uma experiência profissional em possibilidade formativa.

É nesse ponto que a prática pedagógica pode ser compreendida como espaço de encontro: entre teoria e prática; professor e estudante; experiência profissional e conhecimento acadêmico; aquilo que foi planejado e aquilo que emerge durante a aula; ciência e experiência; conhecimento e sensibilidade.

Uma experiência clínica compartilhada na universidade somente se converte em recurso pedagógico quando o estudante é convidado a pensar sobre ela. Diante de um caso hipotético ou de uma situação acompanhada em estágio supervisionado, o professor pode propor perguntas que deslocam a atenção da resposta pronta para o processo de decisão: quais informações precisam ser investigadas? Que hipóteses são plausíveis? Quais conhecimentos as sustentam? Que fatores pessoais e contextuais podem alterar o plano terapêutico? Quais limites éticos devem ser considerados? O exercício de argumentar, rever hipóteses e confrontar diferentes possibilidades favorece a compreensão de que a atuação

fisioterapêutica não se resume à aplicação de protocolos. Da mesma forma, nas aulas práticas, a demonstração de técnicas precisa ser acompanhada de discussão sobre indicações, adaptações, comunicação e avaliação de resultados. Mais do que aproximar teoria e prática, trata-se de construir condições para que uma interrogue a outra, sem que a urgência do fazer silencie a necessidade de compreender.

O professor como alguém que também aprende a perceber

Uma formação sensível também exige deslocar o olhar para o próprio professor.

Na pesquisa de Medeiros (2020), discutir formação estética não significava apenas pensar em novas estratégias para ensinar. Havia uma dimensão anterior: o próprio professor precisava ampliar seus repertórios, experiências e formas de perceber. A formação estética mostrou-se relacionada à possibilidade de provocar experiências, ampliar referências e favorecer a reflexão sobre a ação docente.

Essa formulação retoma uma ideia presente em Medeiros (2020): a formação estética pode favorecer uma observação mais apurada das ações e das intenções da prática. Nessa perspectiva, há conhecimentos e modelos que antecedem a ação docente, saberes e mediações que se produzem durante a ação e um terceiro movimento que ocorre quando o professor reflete sobre sua postura e sobre o vivido. A reflexão, portanto, não aparece como etapa acessória, mas como parte da constituição do próprio fazer docente.

Essa compreensão impede que transformemos o sensível em mais uma técnica pedagógica. Não se trata de criar uma "aula sensível". Trata-se de pensar uma formação docente que contribua para constituir professores mais atentos ao que acontece quando ensinam.

O professor percebe quando sua explicação não alcançou os estudantes? Percebe os silêncios? Reconhece que estudantes diferentes podem construir percursos diferentes para compreender um mesmo conceito? Consegue reorganizar sua ação diante do inesperado? Permite que aquilo que acontece na sala de aula também interrogue aquilo que havia planejado?

São questões pedagógicas, mas também questões de percepção. Nesse sentido, talvez possamos dizer que ensinar exige aprender a perceber. E essa capacidade se torna ainda mais significativa quando o professor participa da formação de profissionais cuja futura atuação exigirá, igualmente, perceber o outro.

Se aprender a ensinar exige refletir sobre o que acontece nas relações educativas, a formação pedagógica do professor fisioterapeuta não pode ser compreendida apenas como aquisição pontual de metodologias. Ela envolve revisar critérios de avaliação, reconhecer barreiras à aprendizagem e considerar o

modo como a própria atuação docente influencia a participação dos estudantes. Uma turma silenciosa, por exemplo, pode indicar desinteresse, mas também insegurança, dificuldade de compreensão ou ausência de espaço para perguntar. Perceber essas possibilidades requer escuta e disposição para modificar a condução do ensino. Esse movimento não deveria depender exclusivamente de esforços individuais. Espaços institucionais de diálogo entre professores, análise coletiva de situações de ensino e reflexão sobre experiências vividas podem favorecer uma cultura de desenvolvimento docente. Na formação em saúde, cuidar da qualidade do ensino implica também cuidar das condições em que os professores aprendem a ensinar.

Afinal, qual o tom da docência na Fisioterapia?

Retomamos, ao final desta reflexão, uma pergunta que atravessa a produção de Medeiros (2020): qual seu tom na docência? Ao trazê-la para a formação em Fisioterapia, não pretendemos encontrar uma tonalidade única. Talvez a potência esteja justamente na composição.

A docência em Fisioterapia precisa do tom da ciência, porque formar profissionais da saúde exige rigor científico. Precisa do tom da experiência, porque a profissão acontece diante da complexidade das situações concretas. Precisa do tom pedagógico, porque conhecer não significa automaticamente saber ensinar. Precisa do tom ético, porque estamos formando profissionais que atuarão com outros sujeitos. E precisa do tom sensível, porque corpo, cuidado, movimento, dor, autonomia e existência humana não podem ser reduzidos exclusivamente às categorias técnicas pelas quais tentamos compreendê-los.

Não se trata, portanto, de escolher entre formar um fisioterapeuta tecnicamente competente ou humanamente sensível. A oposição é insuficiente diante da complexidade do cuidado e da formação. O saber técnico-científico permite compreender estruturas, movimentos, funções e possibilidades de intervenção; o saber pedagógico transforma conhecimento e experiência em processos formativos; e o saber sensível amplia a capacidade de reconhecer que cada corpo é vivido por um sujeito singular.

O "tom" da docência em Fisioterapia não decorre de um atributo isolado do professor, mas das relações que ele estabelece entre ciência, estudantes e mundo profissional. Há rigor quando se solicita fundamentação para uma decisão; há intencionalidade pedagógica quando uma dúvida se converte em investigação; e há sensibilidade quando o estudante é reconhecido como sujeito em formação e a pessoa atendida não é reduzida a uma condição clínica. Essas dimensões se manifestam conjuntamente nas escolhas cotidianas de ensinar.

Este percurso teórico-reflexivo nos convida, assim, a indagar que profissionais nossas práticas ajudam a formar e que concepção de cuidado se revela nelas. Talvez seja nesse encontro que a docência em Fisioterapia encontre seu tom: fazer ciência sem perder a sensibilidade, ensinar a técnica sem reduzir o humano e mobilizar a experiência sem deixar de interrogá-la. Não para suavizar a exigência técnica, mas para atribuir-lhe sentido na formação de sujeitos e no compromisso com a vida humana.

Declaração de uso de IA generativa

A imagem apresentada neste capítulo foi inicialmente elaborada pelas autoras no Microsoft Word, a partir dos dados obtidos na pesquisa. Posteriormente, utilizou-se ferramenta de inteligência artificial generativa como recurso de apoio para o aprimoramento estético e visual das representações gráficas, buscando maior legibilidade, organização, estética e padronização. O uso da inteligência artificial restringiu-se à melhoria da apresentação visual da imagem.

Todo o conteúdo foi analisado, revisado e validado pelas autoras, que assumem integral responsabilidade pelas escolhas teórico metodológicas.

REFERÊNCIAS

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 73-92, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EDWARDS, Ian *et al*. Clinical reasoning strategies in physical therapy. **Physical Therapy**, v. 84, n. 4, p. 312-330, 2004. DOI: https://doi.org/10.1093/ptj/84.4.312.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEDEIROS, Vanessa Omizzollo de. **Formação estética e sensível**: qual seu tom na docência? Curitiba: Appris, 2020.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Pinhais**: Melo, 2011.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. DOI: https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.

FORMAÇÃO CONTINUADA *PARA* E *COM* A EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DA CRE BLUMENAU

Cleusa Furtado Kratz[1]
João Paulo Gonçalves[2]
Josiane Borderes Graf[3]
Sandra Pottmeier[4]
Vera Lúcia Simão[5]

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência emerge de uma demanda institucional por consolidar práticas de formação continuada junto às equipes técnico-pedagógicas (supervisor escolar, orientador escolar e assistente técnico-pedagógico), visando ao aprimoramento das ações educativas das 45 instituições que se inscrevem na Coordenadoria Regional de Educação

1 Mestranda pela Ivy Enber University. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universidade Leonardo da Vinci. Coordenadora Regional na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. E-mail: cleusa.k@sed.sc.gov.br

2 Especialista em Educação e Meio Ambiente pela Faculdade de Administração, Ciências e Letras. Professor orientador no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. E-mail: jpaulo.goncalves@sed.sc.gov.br

3 Mestre em Engenharia Ambiental pela Universidade Regional de Blumenau. Professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. E-mail: josiane.graf@sed.sc.gov.br

4 Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora orientadora no Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores na Coordenadoria Regional de Educação de Blumenau. E-mail: sandra.pottmeier@sed.sc.gov.br

5 Doutora em Educação e Sociedade pela Universidade de Barcelona. Coordenadora do curso de Pedagogia, professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC/ADEC) e coordenadora do Núcleo da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC FURB ECOFOR). E-mail: vsimao2@gmail.com

de Blumenau (CRE Blumenau). Tal ação atende a uma solicitação desses profissionais, muitos dos quais ingressaram em meados de 2024[6], referente ao acompanhamento pedagógico diante das visitas técnicas que já vinha sendo realizado pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da CRE Blumenau[7].

Neste sentido, vislumbramos a possibilidade de um diálogo mais próximo entre a CRE Blumenau e a Universidade Regional de Blumenau (FURB), por meio do Programa Estadual Universidade Gratuita, conforme Instrução Normativa Nº 1328 (Santa Catarina, 2024b), a fim de promover uma formação continuada para equipe técnico-pedagógica das escolas que constituem a CRE Blumenau, objetivando contribuir *para* e *com* o desenvolvimento desses servidores na perspectiva de ampliar o seu conhecimento teórico e prático, especialmente no que se refere à (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico e para o atendimento à heterogeneidade de estudantes que têm chegado às escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina na última década.

Assim, embasados na Perspectiva Histórico-Cultural que fundamenta o currículo catarinense (Santa Catarina, 2014; 2019; 2021), discorremos nesse relato de experiência, de abordagem qualitativa, acerca da formação continuada *para* e *com* a equipe técnico-pedagógica das escolas da CRE Blumenau.

Aporte teórico

Ancorados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e na Perspectiva Histórico-Cultural (Santa Catarina, 2014; 2019; 2021), a qual norteia epistemológica, teórica e metodologicamente a prática pedagógica de professores, bem como a ação organizacional da equipe pedagógica e equipe gestora na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, alinhada às orientações da Secretaria de Estado da Educação, compreendemos como sendo relevante promover a formação continuada *para* e *com* 30 profissionais que atuam nas 45 escolas da CRE Blumenau no decorrer do ano letivo de 2025.

A formação continuada em serviço constitui-se como uma "[...] possibilidade de efetuar o desenvolvimento profissional docente em tempos inseridos na jornada de trabalho [...]" (Genske; Rausch, 2016, p. 452). Nesta direção, a formação passa a ser "[...] desenvolvida durante o exercício profissional [...]" (Romanowski, 2007, p. 8) do professor, da equipe técnico-pedagógica e do gestor no próprio contexto escolar. Os encontros formativos foram marcados

6 A partir da chamada desses profissionais pelo Concurso Público - Edital n.º 1739/SED/2024 da Secretaria de Estado da Educação (Furb, 2024).

7 Núcleos estes criados a partir da publicação da Portaria Nº 901 de 11/04/2024 (Santa Catarina, 2024a).

por meio do diálogo, da reflexão e da construção entre pares, transcendendo os muros escolares, religando saberes e fazeres.

> A formação continuada como uma modalidade que se constitui e é constituída pelos sujeitos dessa formação, é ao mesmo tempo o todo e a parte. Apontam as diferentes possibilidades que têm em conta, o espaço e o tempo como aspectos importantes para organizar, programar e aplicar a formação e dessa forma garantir a construção dos saberes tanto a nível profissional como a nível pessoal (Simão, 2012, p. 627).

Logo, depreendemos que a formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços (Imbernón, 2011), seja na unidade escolar ou em parceria com outras instituições, como a aqui empreendida entre a FURB e a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), representada pela CRE Blumenau por meio do Programa Estadual Universidade Gratuita, conforme Instrução Normativa Nº 1328 (Santa Catarina, 2024b).

Deste modo, a formação continuada em serviço para a equipe técnico-pedagógica das 45 instituições circunscritas na CRE Blumenau, na modalidade presencial, veio a promover um trabalho cooperativo *com* e *entre* a equipe técnico-pedagógica. "Por estes motivos, investir na formação continuada dos professores ajuda a aproximar e refletir suas ações, na busca por uma atitude de qualificação profissional em direção a formação de um ser integral." (Maura; Silva; Simão, 2024, p. 10).

Compreendemos que a formação para esses profissionais, baseou-se no aprimoramento do acompanhamento pedagógico e da orientação repassados em diálogo aos professores quanto à elaboração do planejamento (anual, quinzenal, diário), à utilização de metodologias ativas e inclusivas como o Desenho Universal para a Aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo tecnologias digitais (Brasil, 2024) e de avaliações inclusivas que consideram o percurso formativo do estudante, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Perspectiva Histórico-Cultural dos documentos curriculares norteadores da teoria e prática pedagógica (Santa Catarina, 2014; 2019; 2021).

Entendemos ser relevante a formação continuada para a equipe técnico-pedagógica contemplando o planejamento, a metodologia e a avaliação a fim de se pensar em práticas pedagógicas inclusivas e na redução das lacunas de aprendizagem em se pensando em estudantes com e sem deficiência, com e sem transtornos específicos de aprendizagem. O que vai ao encontro da importância de uma discussão pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual busca novas práticas didático-pedagógicas. Práticas essas que visam ampliar as capacidades e as habilidades de desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante (sejam elas físicas, intelectuais, pedagógicas, dentre outras) (Böck,

2019). Isso porque cada estudante possui redes afetivas ("o porquê" aprender) – princípio do engajamento, redes de reconhecimento ("o que" aprender) – princípio do reconhecimento e, redes estratégicas ("como" aprender) próprias – princípio da ação e expressão (Cast, 2025).

No DUA, a equipe técnico-pedagógica precisa compreender que os processos que envolvem o ato de aprender são perpassados pelo engajamento e o interesse dos escolares (afetividade). É preciso estimular e motivar o estudante para que ele aprenda aquilo que ainda não aprendeu ou que não vivenciou. Envolve também apresentar ao estudante informações daquilo que ele já sabe, já conhece, já aprendeu. Trata-se de partir do conhecimento prévio do estudante (reconhecimento). A partir disso, é preciso planejar e criar caminhos para que o estudante consiga chegar ao que o professor almejou, compreendendo a singularidade de cada um diante de modos e tempos diferentes no desenvolvimento de suas capacidades.

> A interdependência de um sistema que está dentro de outro sistema maior permite que todos tenham consciência umas das outras, comunicando-se e cooperando entre si. A chave deste tipo de formação está no encontrar o ponto onde as mudanças estruturais podem conduzir melhoras significativas e duradouras, e desde logo ir mais além de soluções de problemas aparentes, que bem melhoram a situação em curto prazo e pioram em longo prazo (Simão, 2020, p. 118).

Assim como a equipe técnico-pedagógica, grosso modo, precisa dialogar com professores e os gestores escolares, uma vez que tanto a equipe técnico-pedagógica quanto o gestor escolar são mediadores das ações coletivas naquele espaço. A formação continuada em serviço para a equipe técnico-pedagógica "[...] passa a ser vista como essencial para a preparação de como lidar com os contextos complexos, adversos e dinâmicos da escola [...]" (Alves; Bispo, 2022, p. 229), em se pensando também na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico de cada escola, cujo plano de ação seja efetivamente aplicado em cada contexto.

Projeto Político Pedagógico, que deve lançar um olhar para as novas orientações da Resolução N° 43, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (Santa Catarina, 2024c) e as novas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como a retomada das informações pertinentes às avaliações regulares e de recuperação paralela de conceitos e de notas (Brasil, 1996; Santa Catarina, 2024d; 2025a) e da recomposição das aprendizagens (Santa Catarina, 2025b). Desta forma, a revisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico se torna fundamental, em se pensando, na formação continuada da equipe técnico-pedagógica, como destacado neste relato de experiência, por se compreender que se trata de profissionais que dialogam diretamente com os professores, os estudantes, as famílias dos estudantes e a gestão escolar.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência se afilia a uma abordagem qualitativa, assentado na pesquisa-formação (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022). Conforme sublinham essas autoras, "[...] as pesquisas participativas, colaborativas, de intervenção e/ou pesquisa - formação" podem ser vistas "[...] como possibilidade de unidade entre pesquisa e formação, na medida em que compreende os docentes como protagonistas do seu processo de desenvolvimento [...], assim "[...] como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar por meio da reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva" (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 9).

O *corpus* deste estudo envolve 30 profissionais que constituem a equipe técnico-pedagógica das 45 escolas que circunscrevem à CRE Blumenau (supervisor escolar, orientador escolar, assistente técnico-pedagógico)[8] que atuam na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, os quais participaram entre abril de 2025 e outubro de 2025 a partir de quatro encontros formativos de quatro horas cada (07/04/2025; 02/06/2025; 04/08/2025; 06/10/2025), na Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina.

No primeiro encontro, os formadores, autores deste relato de experiência, trouxeram à baila leituras e discussões no concernente à elaboração, análise e retomada dos planejamentos. Documentos esses, assentados no planejamento anual, o plano de aula (nomenclatura anterior "sequência didática") e os registros diários (objetos de conhecimento, procedimentos metodológicos, avaliações, recuperação paralela das avaliações e dos objetos do conhecimento e recomposição de aprendizagem)[9] no sistema Professor on-line, conforme preconiza também a Instrução Normativa Nº 3257/2024 (Santa Catarina, 2024d), a Portaria Nº. 874/2025 (Santa Catarina, 2025a) e a Portaria Nº 1177/2025 (Santa Catarina, 2025b), respectivamente.

O segundo, o terceiro e o quarto encontros se pautaram na releitura, reestruturação e atualização do Projeto Político Pedagógico. Ressaltamos que entre o segundo e terceiro encontro foi realizada uma discussão entre pares a partir da formação de quatro grupos e as reflexões dos profissionais que atuam na equipe técnico-pedagógica foram registrados em cartazes (como será

8 Conforme as funções descritas no Anexo III (cargo de Assistente Técnico-Pedagógico), no Anexo V (cargo de Especialista em Assuntos Educacionais - Função Orientador Educacional), no Anexo VI (Especialista em Assuntos Educacionais - Função Supervisor Escolar), da Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015, a qual dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências (Santa Catarina, 2015a).

9 Sobre a Recomposição de Aprendizagem, ver mais em Bertozzo, Fleck, Forster, Bellé e Benedet (2024).

apresentada na seção de Análise e Discussão dos Dados), diante dos seguintes questionamentos, a saber: 1) No que já avançamos?; 2) No que podemos avançar?; 3) O que evitaríamos?; 4) O que repetiremos?

A análise dos dados ancora-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir de quatro categorias de análise, as quais refletem e refratam os enunciados dos profissionais no tocante às quatro perguntas que direcionaram as discussões entre pares/grupos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados, pautada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), é apresentada nesta seção a partir de quatro categorias de análise, as quais emergem dos registros do que discursivizam os profissionais que atuam na equipe técnico-pedagógica das 45 instituições que compreendem a CRE Blumenau.

No que já avançamos?

Os profissionais que atuam na equipe técnico-pedagógica, inscritos no Grupo 1, enunciaram que já avançamos, em se pensando no contexto escolar das 45 instituições da CRE Blumenau, quanto ao "*Uso celular e tablet: maior interação entre os alunos, aumento do raciocínio*", "*Expansão dos Laboratório de Mídia [Tecnologias Educacionais]*", "*Formações e capacitação de todos os profissionais da educação*", "*Nas diferentes formas de avaliar e conselho de classe mais otimizado*", "*Educação assistiva*", "*Na ambientação da escola com e a familiarização com as atribuições das funções*", "*Democracia*", "*Formação Continuada*", "*No quadro de profissionais, temos mais colaboradores atendendendo com boa estrutura física*".

Esses servidores sinalizaram para aspectos e temáticas que já vêm sendo abordadas nas formações continuadas em serviço há uma década e, com mais recorrência a partir de 2024 e 2025, lançando-se um olhar para o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2014) e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024) (Santa Catarina, 2015a). Pontos estes direcionados para as Metas 15 e 16 dos referidos documentos (Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação), atentando-se para sua próxima vigência (2026-2036), em que ainda se encontram em fase de discussão e reelaboração, conforme destacam os autores deste relato de experiência, os quais participaram das discussões, pontualmente do Objetivo 17, que trata da garantia da formação e das condições de trabalho adequadas aos profissionais da Educação Básica.

Nas palavras de Freire (2019[1996], p. 229, acréscimos nossos), o que reverbera nas falas desses profissionais, em sua maioria, pedagogos licenciados, requer pensar que os "[...] sujeitos dialógicos se voltam sobre [e com] a realidade

mediatizadora que, problematiza, os desafia [...]" e os transforma, assim como estes transformam a realidade. Isso, pois concordamos que é na e pela dialética/ dialogia (Freire, 2019[1996]; Bakhtin, 2017[1929]) que os sujeitos trazem suas angústias, suas queixas, assim como apresentam o que já foi transformado, o que já avançou no contexto em que estão inseridos.

Grosso modo, esses enunciados vão ao encontro do que reflete Nóvoa (2022, p. 8, grifos do autor) quanto ao conhecimento profissional docente, este que é "[...] central para pensar a formação de professores [...]" assentada na tríade "[...] conhecimento-profissional-docente [...]". Trata-se, neste sentido, de

> [...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define na sua dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8, grifos do autor).

De acordo com Nóvoa (2022, p. 9), "A compreensão de cada situação educativa, [...] dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador", uma vez que "O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica." Desta maneira, o acolhimento e a escuta emergem como instrumentos essenciais para compreender as dinâmicas que permeiam as relações entre os atores sociais (equipe gestora, equipe técnico-pedagógica, professores, estudantes, famílias dos estudantes) para lidar de forma construtiva diante de situações de conflito entre pares, buscando garantir um campo de possibilidades e constituição do sujeito de forma saudável (Santa Catarina, 2014; 2019), conforme evidenciado nos encontros formativos.

Tais práticas pedagógicas instigam novas/outras práticas sociais dos profissionais que atuam em nossas escolas, como os letramentos digitais. Isso, pois, no século XXI (da Era Digital), o mundo do trabalho exige um sujeito ou trabalhador que saiba trabalhar em equipe, esteja engajado, seja proativo, colaborativo e criativo. Esse mundo do trabalho se configura, em grande parte, pelo "[...] discurso informal e interpessoal, que se traduz, por exemplo, em meios informais de comunicação, como o e-mail ou mensagens em redes sociais e aplicativos de celulares" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 56).

Tal cenário também representa um desafio para os profissionais que atuam na educação e para os estudantes quanto ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, sendo necessária "[...] uma pedagogia que trabalhe pragmaticamente para e com a nova economia [...] do conhecimento" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 56). Pedagogia esta que dialoga com os pressupostos curriculares nacionais voltados para os saberes digitais docentes (Brasil, 2024) e curriculares estaduais que discorrem acerca da educação digital na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2026a).

Diante disto, ancorados em uma Perspectiva Histórico-Social, a qual compreendemos o sujeito sempre em desenvolvimento, inconcluso, se fazendo e refazendo pelos fios da história na sua relação dialógica com o outro, questionamos, e no que podemos avançar?

No que podemos avançar?

Os servidores que constituem a equipe técnico-pedagógica, inscritos no Grupo 2, discursivizaram acerca do que podemos avançar diante do reconhecimento de si e do outro, em se pensando nas 45 instituições da CRE Blumenau no concernente à "*Didática, comprometimento, comunicação, valorização profissional*", "*Precisamos ser mais humanos*", "*Qualificação profissional, compromisso político, compromisso pedagógico, valorização docente*", "*Consideração, empatia e respeito aos colegas de trabalho*", "*Aumento do quadro de servidores*", "*Alteridade*", "*No reconhecimento institucional dos nossos limites e possibilidades*", "*Fortalecer a relação família/escola*", "*Saúde mental*", "*Diálogo, respeito, humanização, pesquisa*", "*Olhar sobre o plano de aula e a prática real em sala de aula*", "*Comunicação e afetividade, comprometimento*", "*Na valorização do trabalho e no envolvimento da comunidade escolar*".

As falas evidenciam um processo inicial de reconhecimento e de pertencimento por parte da equipe gestora e, com especial atenção, ao grupo de professores que demonstraram resistência quanto à chegada desses profissionais para atuar na equipe técnico-pedagógica, conforme diálogos durante às visitas técnicas realizadas pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores Escolares. Isso ocorre, uma vez que boa parte destas instituições carecia de um quadro completo desses profissionais.

Deste modo, com a vinda desses servidores por meio do Concurso Público - Edital nº 1739/SED/2024 (Furb, 2024), acabou implicando em um certo "desconforto" por parte da equipe gestora e professores quando, de maneira mais efetiva, esses passaram a realizar o acompanhamento pedagógico dos planejamentos no Professor on-line, a orientar os professores quanto a importância desses documentos e preenchimento correto e diário do Professor on-line, conforme asseguram a Instrução Normativa nº 3257/2024 (Santa Catarina, 2024d) e a Portaria nº 874/2025 (Santa Catarina, 2025a). O que, de acordo com as visitas técnicas realizadas pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores durante o ano letivo de 2026, já tem sido um ponto internalizado por gestores e professores que passaram a buscar a orientação e colaboração desses profissionais. No nosso entendimento, uma ação que tem se somado de maneira positiva para o cotidiano escolar quanto ao saber fazer pedagógico, assim como para CRE Blumenau, uma vez

que são profissionais que fazem essa ponte com o Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores.

Diálogo fundamental não só para a realização do acompanhamento pedagógico, mas para a elaboração de um plano de ação e de sua aplicação, buscando a qualificação da educação catarinense, seja na oferta de formações continuadas em serviço como esta direcionadas para o que os profissionais solicitam, seja a partir de oferta de novas oportunidades de aprendizagem, como a recomposição da aprendizagem (Santa Catarina, 2025b), como a elaboração do Currículo da Língua Inglesa dos Anos Iniciais (Santa Catarina, 2026b) e na melhoria dos índices de provas como o CAEd (Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada) a partir do Programa Alfabetiza SC, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA/MEC, SECADI).

Para tanto é preciso cuidar da saúde dos gestores escolares, equipe técnico-pedagógica e professores, como destacaram os supervisores escolares, orientadores escolares e assistentes técnico-pedagógicos quando sinalizaram "Saúde Mental". Sobre isto, a Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina conta com o Núcleo de Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola (Santa Catarina, 2018), o qual possui uma equipe multiprofissional (constituída por psicólogos e assistentes sociais) que está presente nas CREs de Santa Catarina em conformidade com a Lei nacional nº 13.935 (Brasil, 2019 [web]), que "[...] dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica [...]" e a Lei estadual nº 18.354 (Santa Catarina, 2022), que atende estudantes e suas famílias, atende os professores e os gestores escolares.

No início de 2026 foi lançado o Programa Acolher Professor SC. Trata-se de um Programa de acolhimento e cuidado à saúde mental dos profissionais da educação que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, "[...] considerando as demandas que emergem no cotidiano de trabalho dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, estabelece a Escuta Qualificada como uma estratégia de acolhimento, diálogo e orientação no âmbito da atuação das(os) psicólogas(os) vinculadas(os) ao Programa." (Santa Catarina, 2026c, p. 06). Além disso, é importante destacar que a escuta qualificada é "[...] uma estratégia transversal de acolhimento e orientação, que poderá ser realizada conforme as demandas identificadas no âmbito da atuação das(os) psicólogas(os)." (Santa Catarina, 2026c, p. 06), a qual dialoga com outros três eixos de atuação das(os) psicólogas(os), quais sejam: Eixo II – Acolher para conhecer; Eixo III - Acolher para compartilhar: grupos reflexivos e; Eixo IV - Acolher para transformar.

Adiante, em diálogo com os profissionais da equipe técnico-pedagógica, instigamo-os a refletirem sobre o que evitariam em seus contextos de atuação.

O que evitaríamos?

Os supervisores escolares, orientadores escolares e assistentes técnico-pedagógicos, inscritos no Grupo 3, discorreram sobre o que estes evitariam diante do cotidiano escolar do qual atuam nas 45 escolas da CRE Blumenau. Enunciaram: "*Individualismo*", "*O envolvimento pessoal com o profissional*", "*A falta de empatia". Falta de busca por conhecimento*", "*Ignorar que o sensível é parte do nosso trabalho*", "*Desrespeito, desconsideração ao trabalho ou função do outro*", "*Individualismo, perfeccionismo, imediatismo*".

Tais materialidades linguísticas vão ao encontro do que refletimos a partir das respostas aos questionamentos feitos para o Grupo 1 e 2 que Freire (2019[1996], p. 59) corrobora ao tratar do respeito ao outro, que para isto é preciso haver "[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela [...]". Freire (2019[1996]) afirma que é diante da vivência com o outro, neste caso, a partir da formação continuada em serviço envolvendo os 30 profissionais que atuam na equipe técnico pedagógica, que se busca, por um lado romper com um ensino fragmentado e, por outro, instigar e fortalecer e construir a identidade do professor, do gestor, do supervisor escolar, do orientador escolar e do assistente técnico-pedagógico como profissional crítico, problematizador, transformador de si e do outro.

Em diálogo com Freire (2019[1996]), Bell Hooks (2017, p. 20), que trata da educação emancipatória afirma que as narrativas de si importam para uma pedagogia libertária, pois "As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizagem.". Bakhtin (2017[1929], p. 44) corrobora com esses autores ao sublinhar que "[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir [...]". Um viver-agir em que o sujeito se reconhece como supervisor escolar, orientador escolar, assistente-pedagógico do seu saber fazer, que tem uma voz ativa nos, pelos e com os demais atores sociais que ali se inserem na rotina do cotidiano escolar (gestores escolares, professores, estudantes, famílias dos estudantes).

Diante desse viver-agir, tencionamos esses profissionais a pensar sobre e com o que repetiriam quanto ao saber fazer pedagógico.

O que repetiremos?

Os supervisores escolares, orientadores escolares e assistentes técnico-pedagógicos, inscritos no Grupo 4, afirmaram o que gostariam de repetir. Seguem os registros de suas vozes: "*A valorização e o respeito para com os professores*", "*As*

trocas de experiências", "*A organização de funções e atribuições dos profissionais da escola*", "*Escuta ativa*", "*Acolhimento*", "*Diálogo*", "*Parceria*", "*Formações*", "*Organização quanto ao planejamento*", "*A capacidade de expressar nossas demandas e requerer nossos direitos*", "*Ampliar as conexões positivas dentro do ambiente escolar*", "*Fortalecimento das conexões afetivas e humanas*", "*Vamos parar de repetir e pensar com atualidade*".

Freire (2019[1979]; 2019[1996]), reflete e refrata no bojo de suas discussões acerca do respeito ao lugar de fala, portanto, de constituição do sujeito. Ou seja, é preciso dar voz e vez aos profissionais que têm chegado nas escolas, partindo do que sabem, do que já construíram, do que apresentam como repertório linguístico, cultural, social. É nesta direção que a linguagem, precisa ser compreendida na sua amplitude e profundidade e questionando-se: de onde fala/de onde enuncia este sujeito-supervisor escolar, orientador escolar, assistente técnico-pedagógico?

Isto, só é possível pelo diálogo, pela mediação, pelas interlocuções estabelecidas entre equipe gestora, equipe técnico-pedagógica, professores, estudantes e famílias dos estudantes, e que há, neste ato, ação-reflexão-ação a fim de se reconhecer sujeito, de transformar a si, ao outro e o meio em que vive coletivamente, em prol de um trabalho democrático a fim de qualificar cada vez mais a educação catarinense. Freire (2019[1979], p. 20-21), sublinha ainda que "Assim como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade." Isso, porque de acordo com o autor, "Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão." (Freire (2019[1979], p. 20-21).

O que podemos pensar aqui é uma aproximação com a Pedagogia da Alternância, em que Gimonet (2007, p. 130), menciona que o sujeito se torna alternante e segue o "[...] sentido das aprendizagens em alternância. O autor destaca ainda que "[v]árias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante." (Gimonet, 2007, p. 141). Concordamos com o autor ao sublinhar que "[...] umas são frutos dos tempos de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional." (Gimonet, 2007, p. 141).

Neste sentido, é na e pela metodologia da Pedagogia da Alternância que se reconhece e se valoriza o lugar de onde enunciam e se constituem os servidores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. A exemplo disto, temos a criação da Escola de Formação para Professores, Gestores Escolares e Profissionais da Educação no final de 2025, em que passaram a ocorrer formações continuadas em serviço presenciais e, em 2026, somando a

isso, foi implementado o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a fim de fortalecer os processos formativos e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos profissionais da educação na modalidade online.

Por fim, Torre (2025, p. 27) que dialoga também com as práticas pedagógicas e percursos formativos a partir das formações continuadas em serviço das quais vivenciamos, destaca que uma das notas constitutivas da inovação educacional "[...] é sua natureza multidimensional, sua complexidade.". Trata-se de um "[...] processo social e humano, porque afeta, sobretudo, as pessoas, suas crenças, valores, habilidades e comportamentos." (Torre, 2025, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou contribuir *para* e *com* o desenvolvimento desses servidores na perspectiva de ampliar o seu conhecimento teórico e prático, especialmente no que se refere à (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico e ao atendimento à heterogeneidade de estudantes que têm chegado às escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina na última década. Trouxe (re)afirmações reverberadas nas vozes dos profissionais que constituem a equipe técnico-pedagógica inscritas nas 45 escolas da CRE Blumenau acerca de suas vivências no contexto escolar, entrelaçando saberes e fazeres para além muros escolares.

Por fim, nos debruçamos a compreender com cuidado no sentido de acolher a cada enunciado, atentando-se para os limites e desafios da função e das atribuições de cada um (seja o supervisor escolar, o orientador escolar ou o assistente técnico-pedagógico). Importante ressaltarmos que não se pretendeu com esse relato de experiência apontar "receitas" para soluções dos "problemas", das queixas ou angústias apresentadas nos encontros formativos. A intenção pedagógica e profissional aqui foi a de instigar esses sujeitos a compreenderem os movimentos que os envolvem e que dele participam, marcados cronotipicamente (em um dado tempo e espaço). Este se dá continuamente no/em diálogo pelo/com o outro, o qual nunca é acabado, nunca é o mesmo, nunca é pronto. Depende de todos nós agirmos em respeito à diferença, acolhendo a todos/as diante da heterogeneidade que ora se constitui no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thaís Lopes de Lucena; BISPO, Marcelo de Souza. Formação de gestores públicos escolares à luz da reflexividade de prática. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, n. 56, v. 2, p. 226-247, mar./abr., 2022. DOI: 10.1590/0034-761220210227.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BERTOZZO, Fabiano; FLECK, Beatriz Verges; FORSTER, Fernanda Zimmermann; BELLÉ, Larissa Antonia; BENEDET, Simoni Citadin. **Recomposição de aprendizagem [livro eletrônico]**: possibilidades para professores de língua portuguesa e matemática. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2024.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância.** 2019. 391 p. Tese (doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: http://tede.ufsc.br/teses/PPSI0853-T.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB., 2018.

BRASIL. **LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. **Saberes Digitais Docentes.** Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning.** Center for Applied Special Technology. Wakefield, MA: Author, 2025. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 20 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 40. ed. Prefácio Moacir Gadotti; tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1979].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

FURB. Universidade Regional de Blumenau. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CONCURSO PÚBLICO. **EDITAL N.º 1739/SED/2024.** Florianópolis: SED/SC; Blumenau: FURB, 2024. Disponível em: https://concursos.furb.br/informacoes/360/. Acesso em: 20 de out. 2026.

GENSKE, Simone; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação continuada em serviço: memórias de professores em fase final de carreira. *In:* SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA: A política educacional brasileira: desafios recentes, 14., 2016, Itajaí. **Anais**... Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2016. p. 452-464.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas: Unicamp, 2020.

MAURA, Maria Antònia Pujol; SILVA, Viviane Clotilde da; SIMÃO, Vera Lúcia. Práticas inovadoras no desenvolvimento do pensamento criativo na aprendizagem da matemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp.2, p. e024078, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19iesp.2.18860.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Espaço Aberto, **Revista Brasileira de Educação,** v. 27, e270129, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: Editora: Ibpex, 2007.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [S. I.]: [S. n.], 2014.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 16.794, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis: ALESC, 2015a. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_Lei.html. Acesso em: 30 set. 2026.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar Nº 668, de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Florianópolis: ALESC, 2015b. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/19413. Acesso em: 20 out. 2026.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 1 - Disposições Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 18.354, DE 17 DE MARÇO DE 2022.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social na rede pública estadual de educação básica. Florianópolis: ALESC, 2022.

SANTA CATARINA. PORTARIA N° 901 de 11/04/2024. Dispõe sobre a Constituição do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e respectivas unidades escolares. **Diário Oficial de Santa Catarina,** Edição 22244, 12/04/2024, 2024a.

SANTA CATARINA. Instrução Normativa Nº 1328 de 22/05/2024. Dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Estadual Universidade Gratuita, e dá outras providências. **Diário Oficial de Santa Catarina,** Extrato Digital de Publicação, Edição 22271, Matéria nº 995436, publicado em: 22/05/2024, 2024b.

SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 043, de 18 de setembro de 2024.** Altera a Resolução CEE/SC n° 040, de 05 de julho de 2016, que Estabelece normas complementares e orientativas à Resolução CEE/SC nº 183/2013, relacionadas à adoção da progressão parcial e continuada, aproveitamento de estudos concluídos com êxito, regime de exceção de dispensa temporária da frequência, complementação da infrequência e estudos de alunos itinerantes para o Sistema Estadual de Ensino, 2024c.

SANTA CATARINA. Instrução Normativa Nº 3257, de 25 de novembro de 2024. Procedimentos de Postagem e Monitoramento dos planos anuais, semestrais e planos de aula, para ampla divulgação e utilização para reuniões técnicas e formações junto às unidades escolares. **Diário Oficial de Santa Catarina,** Edição 22404, publicado em: 27/11/2024, 2024d.

SANTA CATARINA. PORTARIA Nº 874 de 01/04/2025. Regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e dá outras providências. **Diário Oficial de Santa Catarina,** Edição 22484, Matéria nº 1069527, publicado em: 02/04/2025, 2025a.

SANTA CATARINA.PORTARIA Nº 1177 de 25/04/2025. Regulamenta o Programa Estadual de Recomposição das Aprendizagens na Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial de Santa Catarina,** Edição 22500, Matéria nº 1075543, publicado em: 25/04/2025, 2025b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Educação Digital da Rede Estadual de Santa Catarina.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2026a.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Fundamental do Território Catarinense**: Língua Inglesa - Anos Iniciais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2026b.

SANTA CATARINA. **Programa Acolher Professor SC**: Diretrizes para a Escuta Qualificada. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2026c.

SIMÃO. Vera Lúcia. Formação Continuada e várias vozes do professorado de Educação Infantil de Blumenau: uma proposta vinda de dentro. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, mai./ago. p. 626-648. 2012.

SIMÃO. Vera Lúcia. Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis - GO, v. 10, n. 1, p. 112-126, 2020.

TORRE, Saturnino de la. **Instituições educacionais criativas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2025.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista,** v. 29, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/ article/view/64666. Acesso em: 30 set. 2026.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO RURAL AMAZÔNICA

Tatiane Feitosa de Oliveira[1]
Fábio Teixeira Lima[2]
Maria Antonia Barreiros de Moura[3]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação, à participação e à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas características, potencialidades e necessidades educacionais singulares. Sua efetivação exige a superação de práticas pedagógicas padronizadas e a construção de ambientes escolares capazes de reconhecer e valorizar a diversidade humana em suas múltiplas formas. Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel fundamental e estratégico, pois possibilita a reflexão crítica sobre a prática docente e a construção colaborativa de estratégias para assegurar o pleno acesso ao conhecimento.

No Brasil, o arcabouço legal — composto pela Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) — assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Educação Básica e Apoio Pedagógico em Educação Especial na Escola Municipal Olavo Bilac (Novo Airão/AM). E-mail: 2026100265@ifam.edu.br

2 Doutor em Ensino, ofertado pela |Universidade o Vale do Taquari- UNIVATES. Professor no Instituto Federal do Amazonas- IFAM. Orientador do PROFEI/ IFAM. Amazonas – Brasil. E-mail: fabio.lima@ifam.edu

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/ IFAM). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Educação Básica no Ensino Regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual do Amazonas- SEDUC. E-mail: 2026100200@ifam.edu.br

(AEE) e o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. No âmbito municipal, a legislação local busca operacionalizar essas garantias, como demonstra a instituição da Lei Municipal nº 531, de 28 de julho de 2026, do Município de Novo Airão, que estabelece a Política Municipal "Hora da Leitura" para promover o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de todos os alunos da rede pública. Esses dispositivos normativos evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa o ato formal de matrícula, exigindo a organização sistemática de condições pedagógicas, estruturais e relacionais.

Entretanto, a existência de normativas legais não elimina, por si só, as barreiras enfrentadas no cotidiano das instituições de ensino. Essas questões adquirem contornos e especificidades marcantes em escolas da zona rural amazônica, onde as condições geográficas, os regimes das águas e o acesso limitado a tecnologias e serviços de apoio multiprofissional interferem diretamente na organização do trabalho educativo.

Este relato de experiência tem como objetivo refletir sobre os desafios e as contribuições da formação continuada de professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e no acompanhamento de estudantes público-alvo da Educação Especial na zona rural de Novo Airão, Amazonas. A reflexão apoia-se nas vivências profissionais desenvolvidas na Escola Municipal Olavo Bilac, localizada na Comunidade São Domingos, em articulação com os estudos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM). O texto organiza-se na análise da formação docente, na descrição da realidade institucional e das práticas pedagógicas locais, e nas possibilidades formativas pautadas no coensino e na reflexão crítica sobre a ação educacional.

Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva

A formação continuada constitui dimensão estruturante do desenvolvimento profissional docente diante da complexidade das demandas escolares contemporâneas. Maurice Tardif (2014) destaca a especificidade do saber docente, enfatizando que os conhecimentos e saberes profissionais dos professores não se limitam a teorias acadêmicas formais, mas são constituídos, mobilizados e ressignificados no próprio cotidiano do trabalho e nas interações sociais:

O saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

> Podemos definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes das disciplinas, curriculares e experienciais. (Tardif, 2014, p. 36).

No âmbito da Educação Especial, a formação docente necessita abordar estratégias de flexibilização curricular, recursos pedagógicos acessíveis e a elaboração de instrumentos de acompanhamento, como o [4]Plano de Ensino Individualizado (PEI). Além das contribuições teóricas tradicionais, torna-se indispensável incorporar a perspectiva das próprias pessoas com deficiência no debate sobre o desenvolvimento profissional docente. Conforme defende o Prof. Dr. Dalmir Pacheco, a formação de professores deve superar a visão meramente técnica ou assistencialista, pautando-se pelo protagonismo da pessoa com deficiência e pelo combate direto às barreiras atitudinais no espaço escolar:

> A formação de professores para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial não pode ser pensada sem a escuta e a centralidade da própria pessoa com deficiência. A inclusão efetiva exige que os educadores compreendam que as limitações não residem nos sujeitos, mas nas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais impostas pela sociedade. Capacitar professores significa, antes de tudo, desconstruir perspectivas capacitistas e promover uma pedagogia assentada na autonomia, no respeito às singularidades e na garantia de Direitos Humanos no cotidiano da sala de aula. (Pacheco, 2022, p. 45).

Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) reforça essa perspectiva ao propor a reestruturação da organização escolar para que as dificuldades dos estudantes deixem de ser vistas como limitações exclusivamente individuais e passem a ser compreendidas a partir das barreiras presentes na própria estrutura curricular e metodológica:

A escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a todos os seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo às suas necessidades.

> Isso implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se trata apenas de atender aos alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular, mas de reestruturar a cultura, as políticas e as práticas das escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. (Mantoan, 2003, p. 16).

A formação continuada atua, assim, como espaço de estudo e autoformação permanente, permitindo aos professores buscarem continuamente o aperfeiçoamento profissional para qualificar a mediação pedagógica, eliminar barreiras metodológicas e responder à diversidade da sala de aula com equidade.

4 O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico de planejamento centrado no estudante público-alvo da Educação Especial, que mapeia suas habilidades, necessidades e potencialidades para estabelecer metas de aprendizagem, flexibilizações curriculares e recursos de acessibilidade específicos.

Experiências profissionais e o contexto inclusivo na Escola Municipal Olavo Bilac

A Escola Municipal Olavo Bilac atende a uma comunidade rural amazônica com turmas que abrangem desde a Educação Infantil (creche e pré-escola) até o 9º ano do Ensino Fundamental II. Atualmente, a instituição conta com 21 estudantes laudados com diagnósticos cognitivos ou comportamentais. A escola não dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do [5]AEE no formato de atendimento no contraturno. A equipe de apoio inclusivo é composta por 6 profissionais de apoio (3 no turno matutino e 3 no turno vespertino), dedicadas ao acompanhamento desses estudantes nas salas comuns.

Diante dessa estrutura e da ausência do AEE em sala de recursos, a prática docente requer uma atuação qualificada e proativa no interior das salas de aula comuns. Como professora comprometida com o aperfeiçoamento diário de sua prática, atua-se diretamente no auxílio e assessoramento pedagógico aos professores regentes na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 23 alunos, 5 possuem laudo médico. Dentre estes, 2 estudantes encontram-se em processo inicial de alfabetização. Para assegurar o direito à aprendizagem e à consolidação do sistema de escrita alfabética, desenvolve-se um trabalho específico de alfabetização funcional, valendo-se de metodologias diversificadas, tais como:

- Fichas de leitura adaptadas;
- Jogos e tabuleiros pedagógicos;
- Recursos de tecnologia assistiva, como o tablet de leitura;
- Atividades de formação de palavras a partir de sílabas simples.

Esse trabalho de alfabetização é significativamente fortalecido pela implementação da Lei Municipal nº 531, de 28 de julho de 2026, que instituiu a Política Municipal "Hora da Leitura". A referida norma estabelece a execução diária obrigatória de atividades sistemáticas de leitura durante o segundo tempo de aula em todas as turmas da educação básica municipal. Esse momento legalmente instituído é intencionalmente aproveitado para realizar a mediação pedagógica individualizada e intensiva com os estudantes que necessitam de suporte na alfabetização e na leitura funcional. Ademais, o acompanhamento do desenvolvimento leitor é articulado ao instrumento "Alfabetômetro", previsto no Art. 9º da mesma Lei, utilizado para aferir periodicamente os níveis de proficiência em leitura e escrita dos estudantes, subsidiando o planejamento das intervenções.

5 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Além disso, visando combater atitudes capacitistas e fortalecer o sentimento de pertencimento na comunidade escolar, foi inserido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola um projeto permanente de conscientização alusivo ao Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência. No decorrer dessa ação pedagógica institucional, realizam-se oficinas temáticas e jogos pedagógicos inclusivos, promovendo o envolvimento de todos os estudantes, professores e funcionários em torno da empatia, do respeito e da acessibilidade atitudinal.

Contribuições e possibilidades da formação continuada para o fortalecimento das práticas inclusivas

A formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente, dinâmico e reflexivo de aperfeiçoamento profissional que acompanha o docente ao longo de toda a sua trajetória de trabalho. Longe de se restringir à mera participação em palestras ou ao acúmulo de títulos, ela constitui um espaço-tempo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, no qual o professor analisa os saberes teóricos à luz das exigências e contradições do cotidiano escolar (IMBERNÓN, 2010). Trata-se de um movimento constante de ação-reflexão-ação que capacita o educador a reelaborar suas metodologias, questionar certezas cristalizadas e reconstruir sua identidade profissional diante das transformações sociais e culturais que impactam a sala de aula.

No contexto da Educação Especial, a formação continuada desempenha um papel instrumental e emancipatório crucial para o trabalho docente. Ela oferece aos professores o suporte conceitual e prático necessário para identificar e eliminar as barreiras à aprendizagem, fornecendo subsídios para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), o manuseio de tecnologias assistivas e a aplicação de estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Além disso, ao aproximar os educadores dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e fomentar o trabalho colaborativo entre regentes e especialistas, a formação continuada desmistifica o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, transformando a insegurança pedagógica em práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e verdadeiramente inclusivas

A experiência na Escola Municipal Olavo Bilac demonstra que a formação continuada ganha sentido quando está ancorada no contexto real de trabalho [6](*formação situada*). A busca contínua por qualificação profissional por parte dos

6 A formação situada refere-se ao modelo de desenvolvimento profissional docente contextualizado diretamente no ambiente de trabalho (a escola), partindo da análise de situações reais, desafios práticos e necessidades concretas vivenciadas pelos professores no seu dia a dia pedagógico.

educadores possibilita a superação de modelos pedagógicos rígidos e favorece o planejamento de ações pautadas nos princípios do [7]Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Cast, 2024). Conforme destaca a literatura especializada sobre a centralidade do contexto na formação docente:

> 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 e de uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso, é tão importante investir na pessoa do professor e valorizar o saber da experiência. A formação continuada deve ancorar-se no ambiente escolar e nos problemas reais vividos pelos professores. (Nóvoa, 2019, p. 198).

A colaboração entre os educadores, traduzida no auxílio mútuo para a confecção do PEI, na aplicação das diretrizes da Lei Municipal nº 531/2026 ("Hora da Leitura") e no compartilhamento de recursos adaptados (como jogos, tabuleiros e fichas pedagógicas), reforça que a inclusão escolar não é responsabilidade isolada de um único profissional, mas sim uma construção coletiva e solidária:

> O ensino colaborativo configura-se como uma parceria entre o professor da educação especial e o professor da sala comum, na qual ambos compartilham a responsabilidade pelo planejamento, instrução e avaliação de todos os estudantes. Essa articulação supera a fragmentação do trabalho pedagógico e possibilita a eliminação de barreiras à aprendizagem diretamente no espaço da sala de aula. (Zerbato; Mendes, 2018, p. 142).

A institucionalização de ações de conscientização no Projetos Político-Pedagógico (PPP) demonstra o papel estratégico da formação e da gestão na consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva no território rural amazônico. O aperfeiçoamento contínuo dos educadores, aliado ao suporte das políticas públicas municipais, fortalece a reflexão crítica e garante a sustentabilidade de práticas pedagógicas que acolhem a diversidade humana como valor educativo e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões consolidadas neste relato de experiência evidenciam a centralidade da formação continuada e do aperfeiçoamento permanente dos educadores para a efetivação da Educação Inclusiva em escolas rurais da

7 O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica estruturada na criação de estratégias e materiais de ensino acessíveis a todos desde a sua concepção inicial, fundamentando-se em três princípios essenciais: proporcionar múltiplas formas de engajamento, de representação dos conteúdos e de ação e expressão do conhecimento (CAST, 2024).

Amazônia. A inclusão escolar ultrapassa a garantia formal de matrícula e permanência, exigindo condições concretas de acessibilidade, participação, aprendizagem e convivência para todos os estudantes.

A experiência profissional no âmbito da Escola Municipal Olavo Bilac, localizada na Comunidade São Domingos, em Novo Airão – AM, demonstra a necessidade de acolher as particularidades da escola rural amazônica na organização do trabalho pedagógico. Em uma realidade institucional que atende da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental II e acompanha 21 estudantes com laudo médico, sem dispor de Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno e contando com o suporte de 6 profissionais de apoio divididas entre os turnos matutino e vespertino, a mediação inclusiva precisa acontecer intencionalmente no interior da sala de aula comum.

A atuação docente no 5º ano do Ensino Fundamental — em uma turma com 23 alunos, sendo 5 laudados — revela a relevância da postura proativa da professora na busca diária por qualificação, no assessoramento aos professores regentes para a elaboração colaborativa do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e na condução de estratégias diferenciadas de alfabetização funcional (utilizando fichas de leitura, tabuleiros, jogos pedagógicos e *tablets* de leitura). Esse trabalho ganha sustentabilidade e respaldo com a implementação da Lei Municipal nº 531, de 28 de julho de 2026, que institui a Política Municipal "Hora da Leitura", cujo tempo pedagógico diário e o monitoramento diagnóstico pelo "Alfabetômetro" são intencionalmente direcionados ao ensino da leitura e escrita dos estudantes que necessitam de suporte individualizado.

Além disso, a inclusão de ações permanentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) relativas ao Dia Nacional da Luta da Pessoa com Deficiência reafirma a urgência de combater o capacitismo e promover a acessibilidade atitudinal em toda a comunidade escolar. Em consonância com a perspectiva do Prof. Dr. Dalmir Pacheco, a formação de professores deve colocar no centro a escuta e a vivência da própria pessoa com deficiência, reconhecendo que as barreiras não estão nos sujeitos, mas nas estruturas e atitudes sociais.

Conclui-se que o fortalecimento das práticas inclusivas em contextos do campo exige uma formação continuada situada, colaborativa e pautada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Cast, 2024). A formação, isoladamente, não resolve todas as lacunas estruturais, mas, quando aliada ao empenho docente, ao suporte de políticas públicas municipais e à colaboração entre escola e família, consolida-se como ferramenta indispensável para garantir o direito inalienável de cada estudante aprender e se desenvolver integralmente em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 17 out. 2026.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NOVO AIRÃO (Município). **Lei Municipal nº 531, de 28 de julho de 2026.** Institui a Política Municipal "Hora da Leitura" no âmbito das escolas da rede pública municipal de ensino, estabelece diretrizes para sua execução, monitoramento e avaliação, e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico dos Municípios do Estado do Amazonas*, Novo Airão, ed. 4160, 30 jul. 2026.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PACHECO, Dalmir. **Educação Inclusiva e Saberes Docentes**: a perspectiva da pessoa com deficiência na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2022.

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

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem e coensino: reconfigurando a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 141-156, jan./mar. 2018.

DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA À FORMAÇÃO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DO ATLETISMO

Sabrina Fernandes de Azevedo[1]

INTRODUÇÃO

Educação Física é sinônimo de esporte? Esporte pressupõe necessariamente competição? Ensinar atletismo significa apenas correr, saltar e lançar? Avaliar implica medir desempenho? A ausência de materiais e espaços específicos inviabiliza o ensino da modalidade? E qual lugar ocupa o estudante nesse processo: executor de movimentos ou sujeito ativo na construção do conhecimento? Essas questões evidenciam concepções recorrentes que, quando naturalizadas no cotidiano escolar, podem reduzir as possibilidades pedagógicas da Educação Física e, particularmente, do atletismo.

No contexto escolar, a Educação Física possui características singulares por contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o componente curricular não se restringe ao domínio técnico ou à execução de movimentos, mas envolve a apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Para Kunz (2004) e Bracht (2011), ensinar Educação Física implica ultrapassar a perspectiva do simples fazer, possibilitando aos estudantes compreender, vivenciar, ressignificar e produzir conhecimentos acerca das práticas corporais. Essa compreensão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), que inserem a Educação Física na área de Linguagens e reconhecem as práticas corporais como manifestações culturais, formas de expressão e produção de sentidos (Brasil,

1 Doutorado em Ciência do Movimento pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2022), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2012), Especialização em Atividade Motora Adaptada e Saúde pela Universidade Gama Filho (2008) e Graduação em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2006). Membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada (LABAMA/UDESC) e em estágio de Pós-Doutorado. Técnica da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Santa Catarina, Brasil. sabrina.fernandesazevedo@gmail.com

2017; Santa Catarina, 2019). Ao organizar a Educação Física em unidades temáticas como Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, o CBTC amplia a compreensão acerca dos conhecimentos que podem ser construídos nas aulas, indicando a necessidade de experiências diversificadas, contextualizadas e adequadas às diferentes etapas do desenvolvimento dos estudantes (Santa Catarina, 2019).

Nesse sentido, o atletismo, tradicionalmente associado às ações de correr, saltar e lançar, apresenta amplo potencial pedagógico. Embora essas ações constituam elementos fundamentais da modalidade, sua presença na escola não precisa estar subordinada à reprodução de técnicas, à seleção de talentos ou à busca por melhores marcas. Conforme aponta Matthiesen (2014), o atletismo no contexto escolar pode ser compreendido como possibilidade de ampliação das experiências corporais e de apropriação de conhecimentos históricos, culturais e sociais relacionados à modalidade. Essa perspectiva permite questionar uma concepção de ensino pautada predominantemente pela performance. Quando o resultado, o tempo, à distância ou a execução tecnicamente correta tornam-se os principais referenciais da aula, corre-se o risco de restringir a participação daqueles que apresentam diferentes ritmos, experiências e possibilidades de movimento. Em contrapartida, quando o atletismo é concebido como conhecimento da cultura corporal, suas práticas podem ser reorganizadas de modo a favorecer a participação, a cooperação, a criatividade, a inclusão e a autonomia dos estudantes. Também a questão dos materiais merece ser problematizada. O ensino do atletismo não precisa depender exclusivamente de equipamentos oficiais ou de estruturas esportivas especializadas. A utilização de materiais alternativos e reutilizáveis, a adaptação dos espaços disponíveis e a criação de recursos pelos próprios estudantes podem constituir estratégias pedagógicas que, além de ampliar as possibilidades de participação, aproximam o ensino de princípios relacionados à criatividade, à sustentabilidade e ao protagonismo. Sendo assim, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de técnicas, enquanto o estudante assume um papel mais ativo, superando a condição de mero executor de tarefas previamente determinadas. A relação pedagógica pode constituir-se como espaço de experimentação, criação, reflexão e produção de conhecimentos, no qual os estudantes participam ativamente da construção das experiências corporais. O atletismo, portanto, pode ser ensinado não apenas para fazer melhor, mas para compreender, experimentar, criar, compartilhar e atribuir sentidos às práticas corporais. Diante dessas considerações, emerge a questão que orienta esta reflexão: quando ensinamos atletismo na escola, estamos ensinando apenas técnicas e movimentos ou estamos criando experiências

de aprendizagem sobre corpo, cultura, cooperação, sustentabilidade e protagonismo? Tal questionamento desloca o olhar da performance para a experiência pedagógica e permite compreender o atletismo como possibilidade de formação integral.

Assim, este estudo parte da reflexão sobre experiências pedagógicas com o atletismo para discutir possibilidades de ressignificação de seu ensino no contexto escolar. Busca-se, nesse percurso, problematizar práticas centradas exclusivamente na execução e no desempenho e evidenciar como a ludicidade, a adaptação de materiais, a sustentabilidade, a cooperação e o protagonismo dos estudantes podem contribuir para construir outras formas de ensinar e aprender atletismo na escola.

DESENVOLVIMENTO

A intervenção pedagógica foi desenvolvida na Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen, em Florianópolis/SC, no ano de 2024, envolvendo aproximadamente 120 estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A proposta foi orientada pelas habilidades relacionadas aos esportes de marca, previstas no Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), com ênfase na experimentação, no protagonismo, na produção de alternativas e na análise crítica das práticas esportivas. Os procedimentos e as etapas que compuseram a intervenção são apresentados de forma detalhada em Azevedo e Santos (2026), sendo aqui retomados para contextualizar a experiência analisada.

A primeira etapa da intervenção, denominada **Fundamentação Teórica e Sensibilização**, teve como propósito aproximar os estudantes do atletismo por meio da contextualização histórica, cultural e esportiva da modalidade, contemplando sua origem, evolução, características e regras. A proposta partiu da compreensão de que o ensino da Educação Física não deve restringir-se à execução de movimentos ou à reprodução de gestos técnicos, mas possibilitar a compreensão das práticas corporais como fenômenos culturais, históricos e sociais. Nessa perspectiva, Kunz (2004) propõe uma transformação didático-pedagógica do esporte, permitindo aos estudantes atribuir novos sentidos às experiências corporais, enquanto Bracht (2011) problematiza a centralidade de uma concepção esportivista da Educação Física escolar, defendendo a ampliação da compreensão do esporte para além da lógica do rendimento e da competição.

Como estratégia de sensibilização e contextualização cultural, foi realizada a sessão "Cine Irineu", com a exibição do filme McFarland, USA (2015), conforme apresentado na Figura 1. O recurso audiovisual buscou aproximar os estudantes do atletismo por meio de uma linguagem capaz de mobilizar conhecimentos, experiências e reflexões sobre as práticas corporais

e as relações sociais que as atravessam. A exibição do filme, portanto, não foi concebida como entretenimento, mas como estratégia pedagógica para construir sentidos sobre o atletismo e sobre os sujeitos que dele participam.

Outro elemento significativo foi a experiência do treinador, que decide vivenciar o trabalho realizado pelos estudantes no campo e, a partir disso, amplia sua compreensão sobre a realidade dos atletas. Embora se trate de uma representação cinematográfica, a situação possibilitou discutir a importância da escuta, da empatia e do conhecimento das condições concretas de vida dos estudantes para a construção das relações pedagógicas. Para Freire (1996), ensinar envolve diálogo, respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento de sua realidade como elemento constitutivo do processo educativo. O filme também apresenta situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelos jovens durante as competições, permitindo problematizar o esporte como espaço que pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para seu enfrentamento.

Figura 1 – "Cine Irineu – McFarland, USA (2015)"



Fonte: Arquivo próprio da autora, 2024.

A escolha do filme, portanto, contribuiu para deslocar o olhar sobre o atletismo de uma compreensão centrada exclusivamente no desempenho, nas marcas e nos resultados para uma perspectiva ampliada, considerando suas dimensões cultural, histórica, social, afetiva e educativa. A narrativa favoreceu relações entre o conteúdo esportivo e questões presentes no cotidiano dos estudantes, como diversidade cultural, desigualdade social, preconceito, pertencimento, trabalho e oportunidades educacionais.

Dessa forma, o "Cine Irineu" constituiu-se como uma etapa de sensibilização que antecedeu as vivências corporais, possibilitando aos estudantes não apenas conhecer características e regras do atletismo, mas também refletir sobre os sujeitos, contextos e relações sociais presentes na prática esportiva. A estratégia estabeleceu uma articulação entre conhecer, problematizar e experimentar, contribuindo para uma Educação Física que compreende o esporte como manifestação da cultura corporal e como possibilidade de produção de conhecimentos, preparando os estudantes para as etapas posteriores da intervenção, nas quais o atletismo seria vivenciado de maneira lúdica, criativa, colaborativa e contextualizada.

A segunda etapa da intervenção, denominada **Oficinas de Criação e Sustentabilidade**, teve como eixo a interdisciplinaridade, a criatividade e a utilização de materiais alternativos. A proposta teve como objetivo estabelecer uma transição entre os conhecimentos discutidos na etapa de fundamentação e as experiências corporais que seriam desenvolvidas posteriormente. Para isso, os estudantes participaram da confecção de discos de atletismo, conforme apresentado na Figura 2, utilizando materiais disponíveis no cotidiano escolar, como papelão, pedras, folhas de rascunho, lápis de cor, canetas hidrográficas, fita crepe e cola quente.

A atividade não se limitou à produção de um recurso para as aulas práticas, mas buscou transformar o próprio processo de criação em uma experiência de aprendizagem. Ao participarem da escolha, organização, transformação e elaboração dos materiais, os estudantes foram convidados a pensar sobre as possibilidades de utilização dos recursos disponíveis e sobre a atribuição de novas funções a objetos que poderiam ser descartados. Dessa forma, o material produzido deixou de ser apenas um instrumento para a prática do atletismo e passou a constituir um objeto de criação, investigação e ressignificação. Essa perspectiva permite problematizar a ideia de que o ensino do atletismo está necessariamente condicionado à disponibilidade de equipamentos oficiais. A produção dos próprios materiais possibilitou que os estudantes participassem da construção das condições necessárias à realização das atividades, deslocando parte da responsabilidade tradicionalmente atribuída ao professor para uma experiência coletiva de autoria e participação. Nesse sentido, Oliveira (2014) destaca que a produção do próprio equipamento esportivo pode favorecer o sentimento de pertencimento e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. A experiência também dialoga com Freire (1996), ao compreender a autonomia como processo construído por meio da participação, do diálogo e da tomada de decisões. Sob essa perspectiva, os estudantes não foram apenas usuários de materiais previamente disponibilizados, mas sujeitos envolvidos em sua elaboração.

A proposta aproximou-se, ainda, das reflexões de Sabatini, Nogueira e Colliander (2024), especialmente pela articulação entre autonomia, responsabilidade coletiva e práticas educativas comprometidas com a sustentabilidade. Assim, o reaproveitamento de materiais não foi tratado como uma ação isolada, mas como possibilidade de refletir sobre consumo, descarte, criatividade, responsabilidade e cuidado com os espaços e recursos compartilhados.

A sustentabilidade, portanto, foi compreendida como uma dimensão educativa presente na organização da experiência e não apenas como utilização de materiais recicláveis ou reutilizáveis. Ao transformar objetos disponíveis em instrumentos para a prática corporal, os estudantes puderam perceber que a criação de alternativas também constitui uma forma de conhecimento e participação. No contexto do atletismo escolar, a experiência contribuiu, assim, para deslocar o foco do equipamento pronto para o processo de criação, articulando as dimensões motora, social, ambiental e pedagógica da prática.

Figura 2 - Disco de atletismo desenvolvido pelos estudantes durante as aulas de Educação Física.



Fonte: Arquivo próprio da autora, 2024.

A terceira etapa, denominada **Práticas Corporais e Vivências,** destinou-se à experimentação das habilidades e dos conhecimentos construídos nas etapas anteriores. As aulas foram organizadas de modo a articular aspectos técnicos e lúdicos do atletismo, contemplando o lançamento do disco (material confeccionado pelos próprios estudantes, conforme a etapa anterior), o salto em distância e as corridas de revezamento.

As vivências possibilitaram experimentar ações motoras como correr, saltar e lançar em situações que priorizaram a participação, a cooperação e a experimentação, sem estabelecer a performance como finalidade central. Essa

perspectiva aproxima-se de Matthiesen (2014), ao compreender o atletismo escolar como conteúdo que deve ampliar as possibilidades de movimento e favorecer o conhecimento da modalidade, e não restringir-se à busca por resultados ou à identificação de talentos. Também dialoga com Ferreira e Novaes (2019), que destacam a relevância do atletismo nas aulas de Educação Física por envolver movimentos fundamentais, como correr, saltar e lançar, contribuindo para diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes. Nesse processo, o movimento corporal foi compreendido para além de sua dimensão técnica. As atividades possibilitaram aos estudantes experimentar, tomar decisões, cooperar, lidar com desafios e perceber diferentes formas de realizar as ações propostas. Desse modo, a prática contribuiu para ampliar os sentidos atribuídos ao atletismo, aproximando-o de uma perspectiva educativa, inclusiva e cultural.

A quarta etapa, denominada **Socialização e Divulgação,** teve como culminância a participação dos estudantes na Feira de Ciências, realizada sob a temática "Feira das Etnias". Nesse momento, os estudantes socializaram os conhecimentos construídos durante a intervenção e apresentaram à comunidade escolar os materiais produzidos e as experiências desenvolvidas.

A socialização ampliou o espaço de aprendizagem para além das aulas de Educação Física, possibilitando aos estudantes comunicar conhecimentos, compartilhar suas produções e reconhecer-se como autores do processo vivenciado. Conforme o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), a participação dos estudantes em diferentes situações de produção e socialização do conhecimento contribui para o desenvolvimento do protagonismo e para a ampliação dos sentidos atribuídos às aprendizagens escolares. Essa etapa também reforçou a compreensão da Educação Física como componente da área de Linguagens, uma vez que os conhecimentos produzidos foram comunicados por meio das práticas corporais, dos materiais confeccionados e das interações estabelecidas com a comunidade escolar. Nessa perspectiva, a Educação Física ultrapassa uma abordagem exclusivamente tecnicista e esportivista, assumindo uma dimensão formativa, cultural e crítica, conforme discutem Bracht (2011) e Kunz (2004). A experiência também corrobora com os apontamentos de Freire (1996), ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na produção e socialização do conhecimento, e de Sabatini, Nogueira e Colliander (2024), ao valorizar práticas interdisciplinares, contextualizadas e comprometidas com a autonomia e a responsabilidade coletiva.

O acompanhamento da intervenção ocorreu por meio de observação direta e registros qualitativos relacionados ao envolvimento dos estudantes durante as diferentes etapas. Foram considerados aspectos como a capacidade de propor e produzir alternativas para a prática esportiva, a participação na confecção

dos discos, a experimentação dos movimentos de correr, saltar e lançar, o envolvimento nas atividades coletivas e o protagonismo demonstrado durante a socialização na Feira das Etnias. A análise também considerou a articulação entre as diferentes etapas da intervenção. A confecção dos materiais favoreceu a participação e a autoria; as vivências corporais possibilitaram experimentar os movimentos do atletismo; e a socialização permitiu comunicar e compartilhar os conhecimentos construídos. Dessa forma, observou-se um percurso pedagógico que articulou conhecer, criar, experimentar e socializar, ampliando os sentidos atribuídos ao ensino do atletismo.

Ao mesmo tempo, a experiência evidenciou desafios relacionados às condições concretas de trabalho docente, especialmente a insuficiência de infraestrutura, a limitação de tempo destinado ao planejamento coletivo e o isolamento pedagógico. Tais aspectos revelam que a criatividade e a elaboração de alternativas pelos professores e estudantes podem contribuir para enfrentar determinadas limitações do cotidiano escolar, mas não substituem a necessidade de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Darido (2012) evidencia desafios enfrentados pelos professores de Educação Física na organização de suas práticas, enquanto Tardif e Lessard (2014) destacam que as condições de trabalho interferem nas possibilidades de planejamento, colaboração e desenvolvimento profissional docente. A experiência, portanto, permitiu reconhecer simultaneamente a potência da criatividade pedagógica e os limites impostos pelas condições institucionais, aspecto fundamental para uma reflexão sobre a formação continuada de professores. Mais do que encontrar uma solução para a ausência de equipamentos oficiais, a experiência possibilitou repensar o papel do professor, dos estudantes, dos materiais e do próprio conteúdo nas aulas de Educação Física. O atletismo passou a ser compreendido não apenas como um conjunto de provas e técnicas, mas como uma possibilidade de criar, experimentar, cooperar, refletir, comunicar e aprender, reafirmando a importância da ressignificação da prática docente a partir das experiências concretas vivenciadas na escola.

A experiência vivenciada possibilitou compreender a prática pedagógica como espaço de aprendizagem profissional. Ao planejar, desenvolver, observar e refletir sobre as atividades, o professor também aprende com a própria prática, revê concepções e constrói novas possibilidades de intervenção. Nesse movimento, a aprendizagem profissional pode favorecer a ressignificação do ensino e constituir-se como uma dimensão da formação continuada, conforme sintetizado na Figura 3. A formação continuada, nessa perspectiva, não se limita aos espaços formais de capacitação, podendo ocorrer no cotidiano escolar quando o professor transforma a experiência em objeto de reflexão e

aprendizagem. No caso relatado, as situações vivenciadas no ensino do atletismo provocaram questionamentos sobre os modos de ensinar, os materiais utilizados, a participação dos estudantes e os sentidos atribuídos ao esporte. Esse processo contribuiu para a ressignificação da prática pedagógica e para a construção de novos conhecimentos profissionais.

Figura 3 - Da experiência à formação: o ciclo que fortalece a prática docente.



Fonte: Elaboração própria, com auxílio de inteligência artificial.

Assim, estabelece-se um movimento contínuo entre experiência, reflexão, aprendizagem e transformação da prática. A experiência pedagógica gera aprendizagens; essas aprendizagens provocam novas formas de compreender e organizar o ensino; e a reflexão sobre essas transformações fortalece o desenvolvimento profissional docente, alimentando novas experiências. Nessa perspectiva, a formação continuada pode ser compreendida como um processo permanente, construído também a partir das experiências concretas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência permitiu concluir que o ensino do atletismo no Ensino Fundamental, quando pautado na ludicidade e na interdisciplinaridade, cumpre seu papel de ampliar as possibilidades de movimento e o conhecimento cultural dos estudantes. O objetivo principal de aplicar as habilidades motoras em um contexto escolar real foi atingido, transformando ações básicas como correr, saltar e arremessar em ferramentas de autonomia motora e cidadania.

A experiência demonstrou que a criatividade docente, manifestada na construção de materiais alternativos, é capaz de superar a falta de recursos oficiais, embora isso não deva mascarar a necessidade urgente de melhores investimentos em infraestrutura e tempo de planejamento docente. A participação dos alunos em eventos da comunidade escolar reforçou a importância do protagonismo estudantil previsto no CBTC.

Conclui-se que o atletismo na escola não deve ter como finalidade central o desempenho ou a descoberta de talentos, mas favorecer a inclusão, a participação e o respeito às diferenças individuais. Para que propostas como esta ganhem escala e sustentabilidade, é fundamental superar as barreiras de articulação intersetorial, garantindo que a Educação Física seja reconhecida como componente essencial e integrado ao projeto pedagógico da escola. A experiência também evidenciou que a reflexão sobre a prática pode constituir um espaço de aprendizagem profissional e formação continuada, fortalecendo a capacidade docente de ressignificar conteúdos, estratégias e relações pedagógicas a partir dos desafios concretos do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sabrina Fernandes de; SANTOS, Poliana Piovezana dos. O atletismo para além da técnica: ludicidade e sustentabilidade na Educação Física escolar. *In*: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 2026. **Anais do XI Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte: "Ideias para adiar o fim do mundo".** 2026. Disponível em: https://www.cbce.org.br/evento/upload/8198/VF-8198-115749.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRACHT, Valter. **A constituição do campo acadêmico da educação física no Brasil**: um olhar a partir da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, p. 305-321, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FERREIRA, Danrlei dos Santos; NOVAES, Varlei de Souza. Como o atletismo está inserido nas aulas de educação física. **Trajetória Multicursos**, v. 11, n. 1, 2019.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Atletismo na escola.** São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MCFARLAND dos EUA. Direção: Niki Caro. Produção: Mark Ciardi e Gordon Gray. [S. l.]: Walt Disney Pictures; Mayhem Pictures, 2015. 1 DVD (128 min), son., color.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação Física escolar**: a busca de uma prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2014.

SABATINI, Rodrigo; NOGUEIRA, Fabiana; COLLIANDER, Vilja. **Pedagogia da autonomia & escolas lixo zero.** 2. ed. Maricá: Gaia Editora, 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**: Ensino Fundamental. Florianópolis: SED, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENTRE O SILÊNCIO E A ESCUTA: MATERNIDADE, IMPLANTE COCLEAR E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

Adriana Tânia Sipp Toffoli[1]

INTRODUÇÃO: E SE FOSSE SEU FILHO?

Existe uma diferença entre estudar a deficiência e viver a experiência de acompanhar alguém que amamos em uma trajetória atravessada por consultas, cirurgias, tratamentos, decisões, expectativas e direitos. A primeira experiência pode nos oferecer conceitos; a segunda nos coloca diante de perguntas que não cabem em uma prova. Como garantir que uma criança seja compreendida? Como explicar que um dispositivo eletrônico não elimina todas as barreiras? Como manter a esperança sem fingir que os dias difíceis não existem?

Eu não escrevo como alguém que encontrou respostas definitivas para tudo. Escrevo como uma mulher que precisou aprender a perguntar, buscar informação, ouvir profissionais, observar os próprios filhos, os estudantes e, muitas vezes, insistir para que as necessidades deles fossem compreendidas. A maternidade atípica me ensinou que amar profundamente não significa saber tudo. Significa estar disposta a aprender, reconhecer quando é preciso buscar ajuda e continuar ao lado dos filhos enquanto eles constroem e escolhem seus próprios caminhos.

Quando essa experiência se encontra com o trabalho na Educação Especial, a sala de aula deixa de ser um espaço abstrato de aplicação de teorias. Cada orientação, cada adaptação e cada decisão institucional passa a carregar um peso concreto. O estudante que demora a responder pode estar processando uma informação; aquele que pergunta novamente pode estar tentando compreender; a família que insiste pode estar tentando evitar que uma necessidade importante seja ignorada. Essa consciência não substitui a avaliação pedagógica, mas nos convida a realizá-la com mais humanidade.

1 Graduada em História, Pedagogia e Educação Especial. Especialista em Educação Especial, Gestão Escolar, Libras e Neuropsicopedagogia. Professora efetiva de Educação Especial do Município de Ipumirim-SC.E-mail: adrianasippsipp@gmail.com

Antes de falar de legislação, estratégias pedagógicas, formação continuada ou tecnologia assistiva, convido você a fazer uma pausa. Imagine uma criança surda, entrando na escola com um mundo inteiro para descobrir e uma maneira própria de perceber esse mundo. Imagine que, para acompanhar uma explicação, ela precisa de condições que talvez nunca tenham sido necessárias para você. Agora, faça a pergunta que mudou a minha maneira de olhar para a educação: e se esse estudante fosse seu filho?

Essa pergunta não nasceu em um livro. Nasceu na vida. Quando a surdez profunda chegou à minha família, e chegou duas vezes, minhas certezas de professora foram atravessadas por sentimentos que nenhum curso havia me ensinado a nomear. Vieram as dúvidas, as consultas, as decisões, as esperas, as lutas escolares e as lágrimas que tantas vezes são enxugadas em silêncio para que, no dia seguinte, seja possível continuar. A maternidade me colocou diante de uma vulnerabilidade que não diminuiu minha força; ensinou-me, pouco a pouco, a reconhecer a força que existe em continuar mesmo sem ter todas as respostas.

Este capítulo nasce do encontro entre a experiência pessoal e a profissional. É um relato reflexivo, de inspiração autoetnográfica, que procura compreender como a maternidade de dois jovens surdos usuários de implante coclear transformou meu olhar sobre a formação continuada e sobre a prática pedagógica inclusiva. Não pretendo apresentar uma fórmula universal, porque não existe uma única maneira de ser surdo, de comunicar-se ou de aprender. Quero compartilhar perguntas, desafios e experiências que possam contribuir para uma escola capaz de enxergar cada estudante para além do diagnóstico e do dispositivo que utiliza.

Formação continuada: quando a vida também se torna espaço de aprendizagem

Minha trajetória de formação foi construída em diferentes áreas, e cada uma delas contribuiu para ampliar meu olhar. A História me ensinou a considerar contextos, percursos e vozes que nem sempre aparecem nos relatos oficiais. A Pedagogia me aproximou dos processos de ensino e aprendizagem. A Educação Especial aprofundou meu compromisso com a remoção de barreiras, enquanto os estudos em Libras, Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia me ajudaram a compreender dimensões distintas da comunicação, da organização institucional e da aprendizagem.

Entretanto, os diplomas não encerram a formação. Eles abrem caminhos e oferecem ferramentas, mas é a realidade que nos obriga a perguntar se estamos usando essas ferramentas de maneira adequada. A experiência familiar me fez

perceber que conhecer uma definição sobre surdez é diferente de compreender como o ruído, a velocidade da fala, um mapeamento bem programado, uma palavra desconhecida ou uma mudança no ambiente podem interferir no acesso de um estudante ao conteúdo escolar.

É por isso que considero importante aproximar os espaços de formação das experiências concretas de professores, estudantes e famílias. Uma palestra pode sensibilizar toda a rede escolar, mas também precisa ser acompanhada de oportunidades para planejar, experimentar estratégias, discutir dificuldades e avaliar resultados. Uma formação que termina quando o certificado é emitido corre o risco de não alcançar o cotidiano. Uma formação que continua na reflexão coletiva pode transformar a maneira como a escola organiza suas práticas.

Freire (1996) lembra a importância de uma prática educativa comprometida com o respeito, o diálogo e a autonomia. Essa perspectiva me ajuda a compreender que o professor não precisa ter todas as respostas prontas, mas precisa estar disposto a aprender com responsabilidade. Admitir que não conhecemos determinado recurso ou que precisamos rever uma atitude não diminui nossa autoridade. Ao contrário, pode abrir espaço para uma docência mais consciente e coerente com o direito de todos à aprendizagem.

Também aprendi que a experiência de uma família não deve ser tratada como substituta do conhecimento técnico, nem descartada como se fosse apenas emoção. A família acompanha situações que talvez não apareçam em uma avaliação pontual: o esforço necessário para compreender uma conversa, a fadiga depois de um dia de aula, a dúvida que surge em casa ou a estratégia que ajuda a recuperar uma informação. Quando esses relatos são ouvidos e analisados com seriedade, podem contribuir para que a escola formule perguntas mais precisas e planeje apoios mais adequados.

A formação continuada não pode ser entendida apenas como a soma de cursos realizados, certificados acumulados ou horas registradas em uma planilha. Ela precisa alcançar o cotidiano escolar, provocar reflexão e ajudar o professor a rever decisões, atitudes e práticas. Formar-se é estudar, mas também é observar, escutar, reconhecer limites e ter coragem para modificar aquilo que já não responde às necessidades dos estudantes.

Nóvoa (1995) destaca a importância de compreender a formação docente em relação à profissão, à reflexão e à construção da identidade do professor. Essa perspectiva dialoga com minha trajetória: a profissional que entra em uma sala de aula não deixa do lado de fora a pessoa que é. Nossos saberes, experiências, dúvidas e relações participam do modo como ensinamos. A experiência pessoal não substitui o conhecimento científico, mas pode ampliar as perguntas que fazemos a ele.

Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao discutir os saberes docentes construídos também na experiência do trabalho. Esses saberes não devem ser confundidos com improvisação nem tratados como verdades incontestáveis. Precisam ser examinados, compartilhados e confrontados com estudos, políticas educacionais e a realidade dos estudantes. Imbernón (2010), por sua vez, defende uma formação em serviço ligada à reflexão sobre a prática e à capacidade de transformar os contextos educativos.

Na minha vida, o conhecimento acadêmico ganhou novas dimensões quando passei a vivenciar, como mãe, situações que antes conhecia principalmente pela atuação profissional. Uma palavra que parece simples pode não ser familiar para quem está aprendendo a codificar os estímulos elétricos do implante coclear, reconstruindo a experiência auditiva. Uma orientação dada de costas pode dificultar o acesso à fala. O ruído que muitos estudantes ignoram pode tornar a compreensão de uma aula uma tarefa cansativa. Essas situações me ensinaram que não basta perguntar se o estudante está presente; é necessário perguntar se ele está conseguindo acessar o que está sendo ensinado.

A formação continuada precisa, portanto, sair do campo das declarações genéricas e aproximar-se das necessidades concretas. É importante estudar a surdez, as tecnologias assistivas, as diferentes formas de comunicação, a acessibilidade e as estratégias pedagógicas. Mas também é indispensável discutir atitudes: como reagimos quando um estudante pede repetição? O que fazemos quando ele não compreende uma expressão, necessitando de tempo para processar o estímulo elétrico? Como interpretamos sua distração ou seu cansaço? A resposta do professor pode abrir uma porta ou ensinar, sem palavras, que perguntar é motivo de vergonha.

Freire (1996) associa a prática educativa ao diálogo, à autonomia e ao respeito pelo educando. Para mim, essa perspectiva ganha sentido quando a escuta deixa de ser apenas uma função auditiva e passa a ser uma postura ética. Escutar é levar a sério o que o estudante expressa, inclusive quando sua forma de comunicar-se não corresponde à expectativa do adulto. É admitir que o planejamento pode precisar de ajustes e que a autoridade docente não diminui quando o professor reconhece que também precisa aprender.

O implante coclear não é um ponto final

O implante coclear faz parte da história dos meus filhos, mas nunca deve ser confundido com a totalidade dessa história. Um dispositivo pode ampliar o acesso aos sons, mas não define inteligência, personalidade, capacidade de aprender ou futuro. A presença de tecnologia não autoriza a escola a presumir que a acessibilidade está resolvida. O implante coclear é parte de um percurso

que envolve acompanhamento, reabilitação auditiva, aprendizagem, condições ambientais e apoio pedagógico.

A escuta no ambiente escolar é especialmente complexa. Em uma sala, o professor fala, cadeiras se movimentam, colegas conversam, portas se abrem e instruções podem ser dadas enquanto a turma copia do quadro. Para estudantes com Implante Coclear, o cérebro precisa realizar um esforço maior para filtrar o ruído de fundo, em meio à movimentação da sala, distinguir a voz do professor de sons concorrentes torna-se uma tarefa exaustiva, pois as nuances vocais se misturam a essas situações, já para outros alunos são percebidas sem grande esforço consciente. Por isso, perguntar se o estudante está ouvindo não é suficiente; precisamos verificar se ele consegue acessar e compreender a informação relevante.

Uma prática útil é antecipar vocabulário novo, registrar no quadro palavras essenciais, apresentar instruções por etapas e permitir que o estudante confirme o que compreendeu. É importante evitar que a checagem se transforme em exposição pública ou constrangimento. Em vez de perguntar repetidamente diante de todos se ele entendeu, o professor pode combinar formas discretas de confirmação e observar se o estudante consegue iniciar a atividade. A acessibilidade deve apoiar a participação, não colocar o aluno sob vigilância constante.

Há ainda uma dimensão emocional que não pode ser esquecida. Se cada pedido de repetição recebe uma expressão de impaciência, o estudante pode começar a economizar perguntas para evitar chamar a atenção. O professor talvez interprete esse silêncio como autonomia, quando na verdade pode haver receio de incomodar. Uma cultura escolar acolhedora precisa deixar claro que pedir esclarecimento faz parte do processo de aprender e que ninguém deve sentir vergonha por necessitar de uma condição diferente de acesso.

O tempo de aprendizagem também merece respeito. Não se trata de reduzir expectativas ou presumir incapacidade, mas de distinguir entre o objetivo pedagógico e as barreiras que dificultam alcançá-lo. Às vezes, o estudante compreende o conceito, mas perdeu uma palavra importante na explicação. Em outras situações, precisa de apoio para aprender um termo técnico. A avaliação deve procurar identificar o que foi aprendido e quais condições precisam ser ajustadas, sem atribuir automaticamente toda dificuldade à surdez.

O implante coclear representa uma conquista importante da ciência e pode oferecer acesso aos sons a pessoas com determinados tipos de perda auditiva. Entretanto, é necessário desfazer uma ideia simplificadora: colocar ou ativar um processador não significa que a criança passará imediatamente a compreender todos os sons, palavras e explicações. O acesso ao estímulo auditivo não equivale, por si só, à compreensão plena da linguagem em qualquer ambiente.

Para uma criança que está aprendendo a atribuir significado aos sons, ouvir envolve um processo de descoberta e aprendizagem. O barulho de uma cadeira arrastada, o sinal entre as aulas, o som que o lápis de cor faz ao pintar, uma palavra nova ou uma explicação rápida podem exigir tempo, repetição e contexto. O ambiente escolar, com conversas simultâneas, movimentação e ruído, pode tornar essa tarefa ainda mais exigente. Por isso, não é adequado presumir que todo estudante usuário de implante coclear escuta da mesma maneira ou necessita das mesmas estratégias.

Até hoje, meus filhos já jovens, ainda podem me perguntar o significado de palavras, expressões ou ruídos que estão ouvindo e processando de uma maneira nova. Nesses momentos, lembro que aprender não é uma linha reta. O que para outra pessoa parece automático pode exigir atenção, esforço e explicação. Uma pergunta feita por eles não é sinal de incapacidade. É uma oportunidade de aprendizagem, e a resposta que recebem pode fortalecer sua confiança para continuar perguntando.

Há uma diferença profunda entre repetir uma explicação com paciência e demonstrar irritação, porque ela precisa ser repetida. O conteúdo pode ser o mesmo, mas a mensagem emocional é outra. Quando um estudante percebe impaciência no rosto de quem ensina, pode começar a esconder suas dúvidas. E quando deixa de perguntar, o silêncio corre o risco de ser confundido com compreensão.

A escola precisa compreender que a acessibilidade auditiva não depende exclusivamente do processador auditivo. Depende também das condições em que a comunicação acontece: reduzir ruídos quando possível, falar de frente para a turma, manter o rosto visível e bem iluminado, articular as palavras com clareza sem gritar, apresentar termos novos por escrito, verificar se a mensagem foi compreendida e disponibilizar recursos tecnológicos adequados. São atitudes que podem parecer pequenas para quem as realiza, mas fazem diferença para quem precisa delas para acompanhar a aula.

Essas medidas não devem ser aplicadas de forma mecânica ou idêntica a todos. É necessário conhecer o estudante, dialogar com a família e com os profissionais que o acompanham, observar os resultados e rever as estratégias. A inclusão começa quando deixamos de presumir e passamos a perguntar: o que funciona para você? O que dificulta sua participação? De que apoio você precisa para aprender com autonomia?

A surdez não tem uma única voz: respeito às identidades e às escolhas

Uma das lições mais importantes que aprendi é que não podemos presumir que duas pessoas surdas com implante coclear, tenham a mesma relação com a comunicação. Mesmo dentro de uma família, cada pessoa constrói preferências,

vínculos e modos de participar. Por isso, o planejamento educacional precisa ser individualizado e aberto à revisão. O estudante deve ser ouvido de acordo com sua idade, suas possibilidades de expressão e seu direito de participar das decisões sobre os apoios que recebe.

Respeitar a preferência pela comunicação oral de um estudante não significa desvalorizar a Libras. Reconhecer a importância da Libras para outro estudante não significa impor essa escolha a todos. A inclusão exige que a escola compreenda a diversidade das trajetórias e assegure os recursos adequados a cada pessoa. Quando se transforma uma única solução em regra automática, corre-se o risco de atender ao procedimento e deixar de atender à necessidade.

Essa reflexão é especialmente relevante no Atendimento Educacional Especializado. O AEE deve colaborar para eliminar barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem, articulando-se com a sala comum, a família e os demais profissionais envolvidos. Não pode funcionar como um espaço isolado que recebe a responsabilidade inteira pela inclusão. O trabalho inclusivo precisa atravessar o planejamento da turma, a avaliação, a comunicação, os materiais e a cultura institucional.

Como professora, sei que a escola trabalha com normas, registros e critérios. Eles são necessários para organizar a oferta de apoios e garantir direitos. O problema surge quando a norma é interpretada sem escuta, como se o diagnóstico, sozinho, respondesse a todas as perguntas. A legislação deve orientar a garantia de direitos, e não ser usada como justificativa para deixar de investigar quais barreiras concretas estão impedindo um estudante de aprender. Ao longo da minha atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE),

conheci estudantes surdos com trajetórias e formas de comunicação diferentes. Alguns tinham na Língua Brasileira de Sinais (Libras) sua língua de referência e uma dimensão essencial de sua identidade; outros utilizavam tecnologias auditivas e priorizavam a comunicação oral. Há estudantes que transitam entre recursos e formas de comunicação, conforme suas necessidades e contextos. Essa diversidade exige que a escola abandone respostas automáticas baseadas apenas em um diagnóstico.

A surdez não apaga a singularidade de uma pessoa. Não determina, sozinha, como ela deseja comunicar-se, aprender ou construir sua identidade. Skliar (1998) contribui para uma reflexão sobre a surdez que considera a diferença e questiona olhares que reduzem a pessoa a uma falta. Dorziat (2009) também convida a pensar a relação entre surdez e escola para além de soluções simplificadoras. Essa discussão é importante porque a inclusão não pode transformar um recurso de acessibilidade em uma imposição que ignore a experiência concreta do estudante.

Na minha própria família, essa pluralidade se manifesta de maneira muito clara. Minha filha se aproximou da Libras e a incorporou à sua trajetória com interesse e afeto. Meu filho, por sua vez, prefere a comunicação oral e não se identifica da mesma forma com a língua de sinais. Embora sejam irmãos e compartilhem experiências familiares, suas preferências e caminhos pela comunicação não são iguais. A vivência deles reforça uma convicção: apoiar uma pessoa é conhecê-la, não encaixá-la em uma expectativa construída antes de ouvi-la.

Essa reflexão também atravessou minha experiência profissional. Em situações escolares, senti a angústia de ver a necessidade de apoio de um estudante ser interpretada exclusivamente a partir do rótulo de surdez, como se uma única resposta pudesse contemplar todas as realidades. Quando o suporte oferecido não corresponde à forma de comunicação ou às barreiras enfrentadas pelo estudante, existe o risco de cumprir um procedimento sem garantir participação efetiva.

Não se trata de desvalorizar a Libras, o trabalho dos tradutores e intérpretes, nem os direitos linguísticos da comunidade surda, ou de impor somente a oralidade em implantados. Trata-se justamente de respeitar a diversidade e de compreender que os apoios devem ser definidos a partir das necessidades, dos direitos e das escolhas do estudante, em diálogo com a família e com a equipe educacional, observadas as normas aplicáveis. Uma escola inclusiva não substitui uma imposição por outra: ela avalia, dialoga e constrói respostas individualizadas.

A burocracia se torna uma barreira quando o formulário passa a valer mais do que a pessoa. A legislação e os procedimentos são importantes para assegurar direitos, mas precisam ser interpretados com responsabilidade e compromisso com a finalidade da educação. O estudante não pode ser reduzido a uma categoria administrativa. Antes de decidir qual apoio oferecer, é necessário conhecer como ele aprende, comunica-se, participa e demonstra suas necessidades.

Quando a escola escuta: uma experiência de flexibilidade no IFC

A experiência no Instituto Federal Catarinense me permitiu observar como a disponibilidade para rever estratégias pode fazer diferença. A instituição começou oferecendo intérprete de Libras, mas o cotidiano mostrou que meus filhos se relacionam de maneiras diferentes com esse recurso. A resposta não foi simplesmente ignorar as diferenças ou exigir que ambos seguissem o mesmo caminho. Houve abertura para observar, conversar e procurar alternativas mais coerentes com cada trajetória.

A possibilidade de usar dispositivos digitais durante as explicações também teve significado pedagógico. Quando aparecia uma palavra desconhecida, uma expressão técnica ou um conceito novo, a consulta imediata podia ajudar a

esclarecer a dúvida no momento em que ela surgia. Essa estratégia favorecia a autonomia e permitia que o estudante participasse de maneira mais ativa. Como qualquer recurso, o uso de tecnologia precisa de combinados claros e intencionalidade, mas não deve ser descartado automaticamente quando pode contribuir para o acesso ao conhecimento.

Outro aspecto importante foi a atenção aos recursos de transmissão da voz do professor e à organização da comunicação em sala. Microfones e sistemas FM de conectividade contribuem para melhorar o acesso a codificação auditiva, que são compatíveis com o implante coclear. O objetivo era reduzir os efeitos da distância e do ruído ambiente, favorecendo o acesso à fala. Também houve orientações sobre práticas simples de comunicação, como evitar explicar conteúdos de costas para a turma e procurar manter o rosto visível. Essas mudanças não exigiam que os professores abandonassem o conteúdo previsto; exigiam que pensassem em como torná-lo acessível. A acessibilidade mais consistente costuma nascer da combinação entre tecnologia, planejamento e atitudes.

O que essa experiência me ensinou não foi que uma instituição é perfeita ou que todas as escolas podem reproduzir exatamente os mesmos recursos. Ensinou-me que a inclusão exige investigação e flexibilidade. Quando uma estratégia não funciona, é necessário perguntar por quê. Quando o estudante expressa uma preferência, é necessário considerá-la. Quando a família traz informações, é necessário ouvi-las. Quando a equipe percebe uma barreira, precisa ter espaço para rever o planejamento.

Como mãe, é difícil descrever o alívio de perceber que a necessidade de um filho está sendo observada sem que a família precise transformar cada conversa em uma disputa. Como professora, essa experiência me lembrou que acolher não é apenas ser gentil. Acolher é também organizar condições, tomar decisões, acompanhar resultados e reconhecer que o estudante tem direito de participar da vida acadêmica com dignidade.

Uma experiência que guardo com gratidão aconteceu no Instituto Federal Catarinense (IFC), onde meus filhos estudaram. No início do percurso, foi disponibilizado o atendimento de tradutora e intérprete de Libras. Com o acompanhamento do cotidiano, porém, tornou-se possível perceber que os dois jovens não utilizavam esse recurso da mesma maneira: para minha filha, a Libras tinha lugar importante; para o meu filho, a mediação por essa língua não correspondia à sua preferência comunicativa.

O que me marcou foi a disposição da instituição para observar a realidade, em vez de exigir que a realidade se ajustasse rigidamente a uma solução previamente escolhida. A equipe pedagógica e os professores demonstraram abertura para buscar alternativas e organizar apoios mais coerentes com as

necessidades dos estudantes. Para uma mãe que já havia experimentado a frustração de explicar repetidamente que um recurso nem sempre atende a todos, essa disponibilidade teve um significado profundo.

A tecnologia também passou a ocupar um lugar relevante no cotidiano acadêmico. O uso orientado de celulares, tablets e notebooks permitia que os jovens pesquisassem palavras técnicas, expressões desconhecidas e informações relacionadas ao conteúdo no momento em que surgiam as dúvidas. Em vez de acumular perguntas para depois, podiam buscar esclarecimentos durante a aula. A tecnologia, nesse contexto, não era distração por definição: quando utilizada com intencionalidade pedagógica, funcionava como ferramenta de autonomia e acesso à informação.

Não conto essa experiência para afirmar que todas as instituições dispõem dos mesmos recursos ou que uma única estratégia resolverá todas as situações. Conto porque ela me mostrou o valor de uma equipe que observa, conversa e revê caminhos. A inclusão não depende apenas de equipamentos caros. Depende também de disposição para compreender a barreira, planejar alternativas, avaliar se funcionam e reconhecer o estudante como participante das decisões que dizem respeito à sua aprendizagem.

Como mãe, senti alívio ao perceber que meus filhos não precisavam provar, a cada aula, que mereciam um apoio adequado. Como professora, enxerguei ali uma lição de formação continuada: os educadores podem aprender com a experiência concreta dos estudantes e das famílias, desde que exista espaço para diálogo e reflexão. A prática inclusiva se constrói quando a instituição deixa de perguntar apenas 'qual é o procedimento?' e passa a perguntar também 'qual é a necessidade real que precisamos atender?'

Há gestos escolares que não aparecem em certificados nem em relatórios de desempenho, mas permanecem na memória de uma família. Uma dúvida acolhida, uma explicação reorganizada, um recurso autorizado com responsabilidade, um professor disposto a aprender. Para quem olha de fora, talvez pareçam detalhes. Para quem passou anos lutando para que a singularidade dos filhos fosse compreendida, esses gestos podem representar a diferença entre apenas estar matriculado e sentir que pertence àquele espaço.

Da infância à juventude: o que a caminhada ensinou à professora

Acompanhar os filhos ao longo da escolarização significa aprender que cada etapa traz novas perguntas. O apoio que funciona em determinado momento pode precisar ser revisto quando aumentam as exigências de leitura, o vocabulário se torna mais especializado ou a organização das aulas muda. A passagem de uma etapa escolar para outra não apaga a história anterior, mas exige que as estratégias acompanhem o crescimento e as necessidades de cada jovem.

A adolescência e a juventude também trazem a necessidade de ampliar a autonomia. O papel da família se transforma: em vez de decidir tudo, é preciso dar espaço para que os filhos compreendam e saibam falar de suas necessidades, expressar suas preferências e participar das conversas sobre os apoios de que precisam. A autonomia não significa abandonar recursos. Significa conhecer esses recursos e poder utilizá-los para tomar parte nas atividades e decisões da própria vida.

Essa trajetória me ensinou a olhar para cada conquista sem apagar o esforço que a tornou possível. Uma etapa concluída representa aprendizagem, mas também revela o trabalho de estudantes, familiares e profissionais que contribuíram ao longo do caminho. Não quero que a história deles seja contada como uma vitória exclusiva da mãe, porque eles são protagonistas de suas vidas. Quero reconhecer que caminhar ao lado deles me transformou e que suas conquistas pertencem, antes de tudo, a eles.

Também aprendi a compreender melhor outras famílias que chegam à escola cansadas, preocupadas ou insistentes. Por vezes, um pedido é repetido porque a barreira continua presente. Uma mãe pode parecer excessivamente preocupada porque conhece detalhes do cotidiano que a escola ainda não percebeu. Isso não elimina a necessidade de diálogo e avaliação, mas exige que o primeiro movimento institucional seja de escuta, não de julgamento.

Não considero que a maternidade atípica deva ser apresentada como uma obrigação de força permanente. Mães e pais também se cansam, sentem medo, precisam de apoio e têm direito a não saber o que fazer em determinado momento. A rede escolar pode ser parte da rede de apoio, desde que reconheça a família como parceira e não como adversária. A inclusão não pode depender de que cada responsável se torne especialista em legislação, tecnologia e pedagogia para conseguir que seu filho seja ouvido.

Quando olho para a trajetória de meus filhos, vejo muito mais do que etapas escolares concluídas. Vejo uma sequência de começos: as primeiras experiências, os desafios da alfabetização, da reabilitação auditiva, as adaptações necessárias, as dúvidas que precisaram ser esclarecidas e as conquistas que chegaram depois de muito esforço. Cada avanço trouxe alegria, mas também exigiu planejamento, persistência, repetição e disposição de continuar defendendo o direito de aprender.

A maternidade atípica não é uma história feita apenas de sofrimento, assim como não é uma narrativa em que o amor resolve todos os obstáculos. Há cansaço, preocupação e momentos em que a família precisa insistir para ser ouvida. Há também humor, orgulho, pertencimento, descobertas de novos sons, autonomia e alegrias que talvez só quem acompanhou de perto consiga

dimensionar. Não quero romantizar a luta das famílias, como se devessem ser heroínas incansáveis. Quero reconhecer que nenhuma família deveria precisar lutar sozinha para obter aquilo que é necessário à participação e à aprendizagem de seus filhos.

O Implante Coclear faz parte da história de dois jovens estudantes surdos, mas não definem quem são. Antes de qualquer dispositivo eletrônico, existem duas pessoas com preferências, sonhos, opiniões, habilidades e projetos próprios. O meu papel não é escrever a vida por eles, mas caminhar ao lado, oferecer apoio e ajudá-los a conquistar cada vez mais autonomia dentro de suas próprias escolhas.

A aproximação de novas etapas de formação traz outros desafios. Cada mudança de escola, de professor ou de ambiente acadêmico exige que os apoios sejam novamente explicados, avaliados e negociados. A inclusão não se encerra quando uma criança aprende a ler, quando conclui uma etapa ou quando uma instituição acerta em determinado momento. Ela precisa acompanhar a pessoa em sua trajetória, porque as barreiras mudam e os contextos também.

Como professora, essa experiência me faz olhar de outra forma para as famílias que chegam à escola com perguntas, receios ou insistências. Por trás de um pedido que pode parecer repetitivo existe, muitas vezes, uma história longa de tentativas. Por trás de uma mãe que solicita uma adaptação pode haver noites sem dormir, consultas, reuniões, estudos e o medo de que uma oportunidade seja perdida. Isso não significa que toda solicitação deva ser aceita sem avaliação; significa que toda família merece ser escutada com respeito e que suas informações precisam integrar a análise pedagógica.

Também aprendi que autonomia não significa retirar apoios. Significa oferecer condições para que a pessoa possa agir, decidir e participar com o maior protagonismo possível. Um recurso de acessibilidade não torna o estudante menos independente; pode ser justamente o que lhe permite exercer sua independência. O objetivo não é fazer tudo por ele, nem exigir que faça tudo sozinho. É construir, de forma gradual e respeitosa, condições para que avance.

Diretrizes para uma formação continuada que chegue à sala de aula

A formação continuada também precisa contemplar a dimensão institucional. Não basta oferecer uma palestra isolada se os professores não dispõem de tempo para planejar em conjunto, se as informações importantes não circulam entre os profissionais ou se a responsabilidade pela acessibilidade fica concentrada em uma única pessoa. A escola precisa criar rotinas de colaboração, com definição de responsabilidades, registro das estratégias e acompanhamento do que efetivamente contribui para a participação do estudante.

Uma possibilidade é organizar estudos de caso pedagógicos, preservando a privacidade dos estudantes e evitando que a discussão se transforme em exposição de diagnósticos. A equipe pode identificar uma barreira observada, reunir informações relevantes, estudar alternativas, planejar uma estratégia e definir como avaliar seus efeitos. Depois, retorna ao caso para verificar se houve melhora e o que ainda precisa ser ajustado. Esse ciclo aproxima a formação das necessidades reais e valoriza a reflexão coletiva.

É igualmente importante incluir a voz do estudante. A avaliação de uma estratégia não deve considerar apenas a impressão dos adultos. Sempre que possível, o próprio estudante precisa dizer o que ajuda, o que cansa, o que torna uma explicação mais clara e quais recursos favorecem sua autonomia. Escutar o estudante não significa transferir a ele toda a responsabilidade pelo planejamento, mas reconhecê-lo como sujeito de direitos e participante legítimo do processo educativo.

Por fim, a formação precisa tratar de expectativas e preconceitos. Um estudante que usa tecnologia assistiva não deve ser presumido incapaz, assim como não se deve presumir que a tecnologia elimina todas as dificuldades. A equipe precisa aprender a distinguir apoio de dependência, acessibilidade de privilégio e equidade de tratamento idêntico. Oferecer condições diferentes quando há barreiras diferentes não significa reduzir o valor do estudante; significa buscar condições mais justas de participação.

As experiências aqui compartilhadas apontam para a necessidade de uma formação continuada vinculada aos desafios reais da escola. Para estudantes surdos e usuários de implante coclear, essa formação pode ser organizada em torno de quatro eixos complementares.

Primeiro eixo: conhecimento e uso pedagógico das tecnologias assistivas. Professores regentes, profissionais do AEE e equipes pedagógicas precisam conhecer os recursos utilizados pelo estudante, suas possibilidades e seus limites. Isso inclui dialogar com a família e os profissionais especializados, compreender orientações de uso e conectividade e saber a quem recorrer quando surgirem dificuldades. A escola não precisa transformar cada docente em especialista clínico, mas deve evitar que o desconhecimento leve à rejeição ou ao uso inadequado de recursos.

Segundo eixo: acessibilidade comunicacional e cuidado com o ambiente. A formação deve abordar a importância de falar de frente, manter o rosto visível, evitar falar enquanto escreve de costas para a turma, apresentar palavras-chave por escrito e verificar a compreensão sem constranger o estudante. Sempre que possível, é importante reduzir ruídos, organizar os momentos de fala e combinar sinais claros para transições e orientações. Não se trata de gritar ou exagerar a articulação, mas de comunicar-se de forma clara e acessível.

Terceiro eixo: planejamento individualizado e respeito às escolhas comunicativas. O planejamento deve partir das barreiras identificadas e das formas de comunicação efetivamente utilizadas pelo estudante. Recursos em Libras, comunicação oral, materiais escritos, imagens, legendas, tecnologias digitais e outros apoios precisam ser considerados de maneira criteriosa, conforme o perfil e os direitos de cada pessoa. O Plano de Atendimento Educacional Especializado e os demais instrumentos de planejamento devem dialogar com a sala comum, evitando que a inclusão fique restrita a um documento ou a um profissional.

Quarto eixo: escuta das famílias, dos estudantes e dos profissionais. É necessário criar espaços regulares de conversa nos quais estudantes e famílias possam relatar o que facilita ou dificulta a participação, e os professores possam compartilhar dúvidas sem receio de julgamento. A experiência vivida deve ser acolhida como fonte de perguntas e conhecimento, analisada em conjunto com estudos e orientações técnicas. Esse diálogo pode fortalecer a rede de apoio, prevenir decisões baseadas em suposições e favorecer a construção coletiva de soluções.

Esses eixos não devem se transformar em mais uma lista burocrática. Para que produzam mudanças, precisam estar ligados a momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação. Uma formação significativa parte de uma situação real, estuda possibilidades, testa estratégias, observa os resultados e volta a refletir sobre o que precisa ser ajustado. É nesse movimento que o conhecimento deixa de ser informação distante e se transforma em práxis.

Também é importante reconhecer os limites institucionais: falta de tempo para planejamento coletivo, recursos insuficientes, rotatividade de profissionais e ausência de formação específica podem dificultar o trabalho. Nomear esses obstáculos não significa desistir, mas identificar responsabilidades e construir propostas viáveis. A inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade de um professor ou da resistência de uma família. Precisa ser assumida como compromisso da instituição e da rede de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE NINGUÉM PRECISE PEDIR DUAS VEZES PARA SER ESCUTADO

Ao compartilhar esta experiência, reconheço que minha história não representa todas as famílias de pessoas surdas nem todas as trajetórias de usuários de implante coclear. Cada pessoa tem uma relação própria com a comunicação, a tecnologia, a identidade e a aprendizagem. É justamente por isso que defendo uma educação que escute antes de decidir e que avalie as necessidades concretas antes de oferecer respostas padronizadas.

Minha caminhada como mãe e professora não me torna dona de todas as respostas, assim como minha formação profissional não me coloca acima das dúvidas. O que ela me oferece é uma responsabilidade ampliada: usar o que aprendi para colaborar com práticas mais acessíveis, reconhecer a singularidade de cada estudante e continuar em formação constante. A experiência vivida ganha sentido público quando deixa de ser apenas lembrança pessoal e se transforma em reflexão capaz de contribuir para a comunidade educativa.

A formação continuada ajuda cada professor a perceber que a acessibilidade não é um favor concedido a um estudante ou a uma família. É parte do compromisso educativo. A escola não precisa esperar que uma mãe chore em uma reunião, ou implore para ser ouvida e que um aluno fracasse ou que uma dificuldade se torne crise para rever uma prática. Precisa criar mecanismos permanentes de escuta, planejamento e avaliação.

Quando penso nos meus filhos, penso também em todos os estudantes que entram em uma sala de aula carregando perguntas que nem sempre conseguem formular, necessidades que nem sempre são percebidas e sonhos que não podem ser limitados pelo diagnóstico. Cada um merece encontrar uma escola que não confunda diferença com incapacidade e que não transforme a necessidade de apoio em motivo de vergonha.

Se este capítulo provocar emoções, que elas não sejam apenas de tristeza. Que sejam também de reconhecimento, de alívio e de compromisso. Que o leitor se lembre de uma criança que precisava de mais tempo, de um estudante que pediu repetição, de uma família que tentou explicar uma necessidade. E que, na próxima oportunidade, escolha agir de forma diferente: escute, pergunte, adapte, estude e acompanhe.

Eu sigo aprendendo. Sigo sendo mãe, professora e defensora de uma educação que respeite as singularidades sem reduzir ninguém a elas. A história de de meus filhos continua sendo deles, com suas escolhas e projetos. A minha história, entrelaçada à deles, continua me ensinando que a inclusão não se realiza em documentos com palavras bonitas, mas nas condições que criamos para que cada pessoa possa aprender, participar e pertencer.

Que a escola não precise esperar que o estudante seja filho de alguém da equipe para reconhecer sua dignidade. Que nenhuma família precise esgotar suas forças para demonstrar que seu filho merece apoio. E que nenhum professor considere a formação concluída enquanto ainda houver barreiras que possam ser compreendidas e removidas. Porque escutar, educar e incluir não são gestos separados: são compromissos que precisam caminhar juntos.

Ao reunir minha história como mãe e minha trajetória como professora de Educação Especial, compreendo que essas duas dimensões não caminham separadas. A maternidade aprofundou minhas perguntas; a formação acadêmica

me ofereceu instrumentos para investigá-las; e a prática escolar continua me ensinando que nenhuma resposta é suficiente quando deixamos de considerar a pessoa que está diante de nós.

O implante coclear pode ampliar possibilidades de acesso aos sons, mas não substitui o trabalho pedagógico, a reabilitação, as relações humanas nem as condições de acessibilidade. A tecnologia é um recurso importante, não uma promessa de que todas as barreiras desaparecerão. Da mesma forma, a legislação é indispensável para assegurar direitos, mas sua existência não garante, sozinha, que cada estudante será acolhido, compreendido e ensinado de maneira adequada.

A inclusão acontece nas decisões concretas: quando o professor repete uma palavra sem demonstrar impaciência; quando apresenta um termo novo por escrito; quando procura compreender por que um recurso não está funcionando; quando a equipe escuta a família sem tratá-la como adversária; quando a escola revê uma prática porque percebe que ela não está garantindo participação. A formação continuada precisa preparar os educadores para essas decisões, unindo conhecimento científico, reflexão crítica e responsabilidade ética.

Se pudesse deixar uma única pergunta a quem ensina, seria esta: antes de interpretar o silêncio de um estudante como desinteresse, antes de considerar sua dúvida uma interrupção ou seu pedido de apoio um problema, pergunte a si mesmo: e se fosse meu filho? Como eu gostaria que fosse tratado? Que condições eu esperaria encontrar para que pudesse aprender, errar, perguntar e construir seu próprio caminho?

Não faço essa pergunta para provocar culpa, mas para despertar responsabilidade. O estudante não precisa ser filho de alguém da escola para merecer cuidado, respeito e oportunidades. Ele já tem esse direito. A pergunta sobre nossos próprios filhos apenas nos ajuda a reconhecer, com mais nitidez, aquilo que a ética profissional deveria garantir a todos.

Quando penso na realidade vivenciada por eles, não vejo apenas a surdez, os processadores auditivos ou os desafios que enfrentaram. Vejo dois jovens estudantes que construíram seus próprios caminhos e que continuam tendo o direito de escolher, aprender e sonhar. Vejo também a mulher que fui em cada etapa dessa maternidade: insegura em alguns momentos, firme em outros, muitas vezes cansada, mas sempre disposta a buscar uma possibilidade a mais. E vejo a professora que essa caminhada ajudou a formar, mais atenta às barreiras que podem se esconder em gestos cotidianos.

Esse capítulo abre oportunidades para transformar uma conversa com a equipe pedagógica, em uma formação organizada a partir de necessidades reais, em uma explicação feita de frente para o estudante, em uma adaptação planejada com cuidado ou em uma família que finalmente encontre espaço para

ser ouvida. A emoção, sozinha, não muda a escola; quando se transforma em reflexão e ação, pode ajudar a mudar práticas.

Aprendi que escutar é mais do que captar sons. É reconhecer a presença do outro, respeitar sua forma de comunicar-se e aceitar que também temos algo a aprender com ele. Educar é construir condições para que cada pessoa participe do mundo sem precisar esconder suas dúvidas ou justificar continuamente sua existência. E incluir é garantir que o direito de aprender não dependa da sorte de encontrar alguém disposto a compreender.

Essas experiências não representam todas as experiências de surdez, nem pretende oferecer uma receita pronta. É uma experiência entre tantas, compartilhada com a esperança de ampliar o diálogo e fortalecer práticas mais humanas. Se há algo que desejo que permaneça depois da leitura, é a certeza de que por trás de cada diagnóstico existe uma pessoa inteira, com desejos, escolhas e possibilidades. E que nenhuma tecnologia, norma ou procedimento deve nos fazer esquecer disso.

Por isso, desejo uma escola em que nenhuma criança precise diminuir a própria voz por medo de incomodar; em que nenhuma família precise esgotar suas forças para explicar que seu filho aprende de uma maneira singular; e em que nenhum professor tenha vergonha de admitir que precisa aprender mais. Uma escola em que a formação continuada não seja apenas uma exigência formal, mas um compromisso permanente com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DORZIAT, Ana**. O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 12, 15, 16, 205, 207, 208, 209, 216, 219, 282, 285, 286, 327, 329, 330, 364, 365, 366, 368, 384, 385, 386, 387, 389, 392, 393, 395, 396

Alfabetização 14, 15, 180, 184, 199, 200, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 333, 365, 368, 391

Anatomia problematizadora 253, 258

Anos iniciais 9, 86, 88, 99, 198, 312, 315, 362

Aprendizagem 9, 10, 12, 13, 15, 17, 22, 30, 39, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 122, 124, 125, 128, 135, 136, 139, 154, 159, 160, 163, 167, 179, 180, 204, 205, 207, 208, 210, 212, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 229, 231, 232, 235, 239, 240, 247, 252, 253, 254, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 274, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 292, 294, 296, 300, 314, 321, 324, 326, 329, 333, 335, 336, 339, 340, 341, 342, 343, 348, 350, 352, 354, 355, 357, 358, 359, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 372, 374, 376, 377, 378, 379, 382, 383, 385, 386, 387, 390, 391, 392, 394

Arte 13, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 37, 281, 291, 304, 339

Atendimento Educacional Especializado 15, 215, 221, 282, 323, 362, 365, 387, 394

Atletismo 15, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380

Atualização 10, 24, 49, 61, 79, 114, 116, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 143, 148, 149, 150, 157, 158, 164, 166, 206, 260, 350

Aula 12, 36, 68, 71, 73, 75, 76, 89, 91, 93, 96, 107, 114, 119, 134, 136, 147, 151, 155, 157, 159, 164, 168, 169, 198, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 216, 231, 232, 234, 243, 257, 258, 266, 267, 268, 272, 275, 277, 279, 280, 284, 285, 286, 323, 326, 328, 329, 330, 334, 337, 339, 342, 343, 350, 353, 360, 364, 365, 366, 367, 368, 371, 381, 383, 384, 386, 390, 392, 395

Autonomia 16, 17, 23, 25, 29, 32, 35, 37, 84, 85, 89, 92, 112, 120, 125, 126, 138, 139, 143, 159, 168, 170, 179, 185, 201, 202, 208, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 226, 236, 239, 244, 249, 257, 269, 274, 276, 278, 292, 293, 294, 295, 304, 324, 337, 340, 344, 345, 358, 364, 371, 374, 375, 376, 379, 380, 383, 384, 385, 386, 389, 390, 391, 392, 393, 397

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 85, 107, 148, 179, 180, 224, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 240, 241, 306, 311, 312, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 331, 370, 379

C

Capacitação 10, 65, 116, 118, 127, 131, 133, 134, 136, 139, 142, 155, 177, 198, 351, 377
Comunicação 16, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 107, 136, 182, 195, 213, 216, 218, 252, 264, 265, 268, 269, 270, 274, 275, 277, 280, 286, 287, 309, 320, 323, 324, 328, 330, 332, 333, 343, 352, 353, 382, 384, 386, 387, 388, 389, 394
Conflitos 14, 28, 45, 47, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 75, 124, 148, 167, 190, 195, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 311, 313, 314
Contemporaneidade 8, 10, 20, 25, 131, 132, 134, 136, 138, 139, 140, 153
Coordenação pedagógica 9, 10, 64, 69, 73, 74, 78, 85, 86, 88, 95, 98, 99
Coordenador pedagógico 9, 61, 63, 69, 71, 78, 85, 86, 95, 99
Corpo 11, 13, 25, 26, 27, 30, 152, 154, 159, 204, 206, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 337, 340, 344, 372
Criança 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 211, 213, 215, 217, 219, 286, 287, 323, 324, 328, 381, 382, 385, 386, 392, 395, 397
Crises do capital 11, 173, 174, 183
Cultura 13, 26, 27, 29, 45, 98, 119, 121, 124, 128, 133, 139, 141, 148, 150, 152, 154, 155, 157, 176, 206, 227, 264, 265, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 300, 301, 305, 310, 317, 319, 324, 340, 344, 364, 367, 370, 371, 372, 374, 385, 387
Cultural 15, 20, 25, 27, 34, 35, 119, 148, 152, 153, 154, 157, 159, 166, 197, 201, 230, 248, 270, 271, 272, 273, 274, 313, 356, 372, 373, 376, 379
Curricular 16, 108, 120, 143, 148, 149, 164, 204, 205, 234, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 264, 274, 278, 281, 292, 294, 296, 312, 325, 327, 364, 370
Currículo 11, 13, 53, 66, 75, 90, 110, 118, 127, 157, 179, 181, 190, 191, 198, 200, 211, 213, 216, 224, 228, 229, 232, 233, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 260, 267, 299, 310, 316, 317, 347, 397

D

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 208, 209, 216, 323, 348, 366, 367, 368, 369
Desenvolvimento profissional 7, 8, 9, 10, 12, 16, 21, 22, 24, 25, 33, 35, 44, 51, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 74, 79, 101, 102, 112, 114, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 155, 156, 162, 201, 202, 205, 206, 225, 229, 235, 261, 285, 347, 361, 363, 364, 366, 377, 378

Diálogo 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 34, 35, 41, 48, 49, 54, 56, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 81, 84, 90, 97, 102, 104, 105, 107, 112, 115, 138, 143, 144, 150, 151, 155, 156, 159, 165, 196, 202, 211, 214, 215, 217, 218, 219, 243, 247, 253, 259, 261, 262, 266, 271, 276, 292, 293, 294, 296, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 309, 314, 344, 347, 348, 354, 355, 356, 357, 373, 374, 383, 384, 388, 390, 391, 394, 397

Disputas 11, 16, 114, 115, 161, 163, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 200, 202, 236, 237, 239, 243, 313, 316

Diversidade 7, 9, 12, 16, 24, 45, 60, 63, 64, 65, 68, 70, 148, 155, 180, 188, 190, 201, 204, 206, 207, 209, 238, 243, 269, 280, 281, 282, 287, 293, 295, 313, 315, 317, 321, 356, 362, 364, 367, 373, 387, 388

Docência 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 50, 51, 53, 54, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 73, 78, 81, 94, 120, 123, 124, 129, 131, 140, 143, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 171, 174, 188, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 214, 219, 220, 223, 230, 231, 235, 257, 260, 261, 264, 276, 283, 288, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 344, 345, 352, 380, 383

Docente 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 67, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 214, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 253, 257, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 269, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 286, 287, 290, 292, 295, 296, 299, 301, 302, 303, 309, 310, 312, 322, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 337, 338, 339, 342, 343, 344, 347, 352, 353, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 377, 378, 379, 380, 383, 384, 393

E

Educação 8, 11, 12, 15, 17, 19, 25, 31, 34, 37, 38, 49, 54, 59, 60, 64, 71, 72, 73, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 98, 99, 100, 102, 103, 109, 112, 113, 114, 116, 128, 129, 130, 131, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 175, 177, 184, 185, 187, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 209, 215, 221, 222, 223, 227, 228, 230, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 262, 263, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 303, 304, 305, 309, 310, 317, 318, 320, 323, 327, 331, 333, 336, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 354, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 379, 380, 381, 382, 395, 397

Educação Física 11, 15, 130, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 280, 288, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 379, 380
Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 12, 204, 206, 209, 238, 350
Ensinar 14, 17, 28, 29, 30, 36, 42, 53, 58, 62, 67, 81, 83, 85, 89, 93, 94, 119, 121, 126, 129, 145, 182, 206, 213, 218, 220, 231, 246, 262, 265, 276, 278, 280, 299, 337, 338, 339, 343, 344, 345, 350, 370, 372, 373, 378, 384
Ensino 13, 14, 49, 60, 72, 152, 176, 178, 183, 184, 185, 204, 223, 232, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 279, 288, 306, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 324, 335, 336, 337, 346, 347, 349, 352, 354, 356, 357, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 368, 372, 379, 380
Ensino-aprendizagem 12, 179, 205, 263, 335
Ensino de línguas 13, 264, 266, 268, 269, 270, 272, 278
Ensino do atletismo 15, 371, 374, 377, 378, 379
Ensino Fundamental 14, 152, 184, 288, 321, 324, 349, 361, 362, 365, 368, 372, 379, 380
Ensino Médio 13, 178, 185, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 306, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 349, 360
Equipe técnico-pedagógica 15, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357
Escola 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 23, 31, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 50, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 119, 124, 126, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 157, 159, 163, 165, 167, 168, 169, 174, 181, 188, 198, 199, 200, 204, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 225, 226, 228, 229, 234, 236, 240, 241, 242, 246, 248, 250, 264, 265, 268, 273, 277, 282, 284, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 309, 311, 314, 316, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 330, 349, 351, 353, 356, 364, 365, 366, 368, 371, 372, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 391, 392, 393, 395, 396, 397
Escrita 52, 87, 92, 94, 109, 198, 199, 200, 208, 236, 269, 270, 272, 274, 321, 322, 324, 327, 328, 329, 330, 331, 365, 368
Escuta 8, 9, 15, 16, 33, 39, 40, 41, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 82, 124, 148, 195, 219, 220, 243, 246, 269, 270, 293, 295, 296, 321, 324, 329, 340, 344, 352, 354, 364, 368, 373, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 394, 395, 396
Estágio supervisionado 12, 13, 223, 234, 264, 265, 266, 277, 278, 342
Estética 8, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 152, 174, 182, 183, 338, 339, 343, 345
Experiência pedagógica 13, 15, 269, 372, 378

F

Família 66, 75, 96, 211, 214, 217, 220, 271, 274, 286, 287, 353, 368, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397
Formação compartilhada 10, 101, 109, 110, 111, 112

Formação continuada 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 180, 181, 184, 185, 187, 188, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 212, 215, 217, 219, 220, 228, 246, 253, 260, 261, 262, 266, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 306, 315, 323, 328, 330, 346, 347, 348, 349, 355, 362, 363, 364, 366, 367, 368, 377, 378, 379, 382, 383, 384, 390, 392, 393, 395, 396, 397

Formação continuada de professores 7, 8, 11, 12, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 31, 38, 49, 51, 60, 71, 86, 99, 116, 123, 130, 131, 134, 139, 142, 147, 150, 153, 158, 160, 161, 170, 173, 174, 177, 180, 184, 187, 188, 197, 200, 262, 283, 284, 288, 295, 299, 301, 306, 362, 363, 377

Formação docente 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 28, 30, 35, 41, 71, 76, 88, 94, 98, 99, 101, 106, 116, 126, 133, 136, 148, 149, 150, 156, 157, 162, 171, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 198, 205, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 243, 246, 247, 248, 261, 265, 266, 269, 272, 273, 276, 277, 278, 280, 282, 283, 284, 286, 287, 290, 292, 295, 296, 299, 301, 302, 303, 309, 310, 312, 325, 338, 339, 342, 343, 363, 364, 367, 383

Formação inicial 7, 8, 11, 12, 23, 45, 46, 47, 60, 73, 79, 81, 100, 101, 103, 108, 110, 111, 112, 132, 140, 163, 165, 166, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 223, 224, 226, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 265, 281, 283, 284, 286, 295

G

Gemini Notebook 14, 321, 322, 326, 328, 330, 332, 334, 335

Gestão 11, 14, 65, 67, 72, 77, 79, 95, 98, 143, 161, 163, 165, 167, 171, 175, 178, 179, 228, 276, 287, 290, 291, 293, 294, 296, 300, 301, 302, 315, 316, 349, 367

H

Habilidades 24, 26, 78, 79, 94, 107, 134, 135, 136, 155, 195, 200, 216, 229, 230, 231, 247, 265, 267, 269, 270, 274, 275, 282, 311, 312, 314, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 335, 340, 348, 357, 364, 365, 372, 375, 379, 392

História 23, 28, 47, 111, 132, 134, 165, 174, 176, 183, 198, 200, 206, 212, 214, 217, 219, 227, 230, 248, 256, 269, 305, 306, 310, 313, 315, 317, 319, 323, 328, 329, 337, 353, 384, 390, 391, 392, 394, 395

I

Identidade 8, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 33, 35, 36, 53, 59, 73, 100, 114, 117, 118, 121, 135, 137, 138, 149, 150, 151, 155, 198, 205, 206, 226, 234, 235, 237, 255, 258, 264, 271, 274, 277, 355, 366, 367, 383, 387, 394, 397
Implante coclear 16, 382, 384, 385, 386, 389, 393, 394, 396
Incertezas 11, 45, 47, 309, 314, 337
Inclusão 12, 13, 15, 16, 148, 180, 193, 208, 209, 212, 215, 216, 217, 218, 232, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 323, 325, 332, 363, 364, 367, 368, 369, 371, 379, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 396, 397
Inclusiva 12, 14, 17, 163, 204, 205, 207, 211, 213, 216, 219, 221, 222, 231, 273, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 323, 334, 335, 362, 363, 364, 367, 368, 376, 382, 388, 390
Indisciplina 14, 95, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304
Inteligência Artificial (IA) 14, 321, 325, 327, 341, 345, 378
Interlocuções 8, 10, 114, 151, 356
Inter-relações 8, 21, 35
Intervenção 15, 55, 75, 77, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 116, 117, 152, 156, 169, 187, 193, 195, 214, 266, 316, 324, 329, 331, 337, 340, 344, 350, 372, 374, 376, 377
Invisibilidade 9, 73, 77, 79, 84, 320
Itinerários Formativos 13, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 249

L

Laboratório 13, 154, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262
Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 213, 221, 281, 282, 287, 362, 369
Leitura 17, 31, 46, 47, 48, 61, 65, 69, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 105, 106, 107, 148, 158, 198, 199, 200, 214, 216, 218, 245, 267, 269, 270, 272, 274, 275, 276, 289, 290, 292, 300, 307, 313, 314, 316, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 341, 365, 368, 390, 397
Língua 49, 199, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 290, 291, 358, 387, 388, 389
Linguagem 8, 27, 33, 39, 42, 43, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59, 135, 138, 142, 157, 159, 191, 209, 212, 220, 272, 273, 278, 324, 328, 356, 358, 372, 385

M

Maternidade 16, 381, 382, 391, 395, 396
Mediação 13, 26, 35, 64, 66, 67, 68, 70, 81, 82, 83, 88, 95, 121, 122, 148, 156, 178, 181, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 216, 218, 220, 225, 243, 268, 272, 287, 292, 294, 299, 312, 315, 322, 325, 330, 331, 341, 356, 364, 365, 368, 389
Mercantilização 162, 170, 178
Metodologias 34, 39, 49, 56, 60, 64, 65, 66, 69, 70, 115, 119, 136, 139, 142, 157, 159, 162, 169, 199, 201, 247, 254, 279, 282, 287, 294, 334, 343, 348, 365, 366

O

Oficina 12, 205, 206, 207

P

Pedagógicas 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 28, 35, 36, 47, 50, 57, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 76, 79, 80, 118, 119, 120, 123, 128, 129, 130, 134, 136, 137, 138, 142, 148, 149, 150, 151, 158, 159, 161, 163, 165, 170, 171, 186, 197, 199, 202, 205, 208, 212, 215, 217, 225, 229, 230, 234, 235, 236, 252, 253, 256, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 306, 311, 315, 316, 322, 323, 325, 327, 330, 331, 338, 343, 346, 348, 352, 357, 362, 363, 364, 366, 367, 370, 371, 372, 373, 379, 382, 384, 393

Pedagógico 9, 10, 12, 13, 14, 16, 27, 30, 56, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 76, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 94, 95, 98, 99, 115, 120, 121, 129, 140, 145, 147, 149, 155, 157, 164, 167, 168, 169, 170, 177, 182, 197, 198, 199, 201, 205, 206, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 227, 229, 234, 248, 255, 261, 266, 273, 277, 280, 281, 289, 293, 295, 300, 315, 324, 330, 341, 342, 344, 346, 347, 348, 350, 353, 354, 355, 356, 357, 364, 365, 366, 367, 368, 371, 377, 379, 385, 388, 393, 396

Planejamento 9, 13, 14, 15, 67, 68, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 83, 87, 96, 104, 107, 119, 120, 121, 124, 136, 148, 195, 202, 204, 205, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 219, 220, 229, 244, 247, 248, 265, 266, 267, 269, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 287, 311, 314, 315, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 341, 348, 350, 356, 364, 365, 367, 377, 379, 384, 387, 389, 391, 393, 394, 395

Política 21, 25, 30, 79, 81, 84, 101, 109, 110, 112, 116, 119, 124, 125, 126, 134, 141, 144, 157, 158, 159, 164, 165, 175, 182, 183, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 201, 202, 203, 230, 238, 240, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 263, 306, 310, 359

Políticas educacionais 7, 13, 35, 38, 74, 77, 78, 79, 84, 115, 119, 123, 137, 139, 143, 163, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 200, 202, 203, 224, 226, 227, 235, 251, 384

Políticas públicas 8, 11, 15, 16, 32, 33, 36, 41, 74, 77, 78, 79, 86, 98, 143, 145, 159, 161, 162, 170, 171, 180, 183, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 203, 204, 218, 223, 224, 234, 283, 284, 285, 286, 287, 367, 368

Prática pedagógica 8, 10, 13, 15, 16, 17, 37, 44, 50, 51, 57, 67, 70, 73, 85, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 148, 150, 154, 159, 166, 167, 170, 188, 201, 205, 207, 212, 231, 232, 233, 234, 261, 277, 279, 290, 293, 295, 299, 301, 302, 303, 342, 347, 348, 366, 377, 378, 380, 382

Práxis 11, 29, 60, 70, 71, 84, 107, 121, 156, 157, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 207, 253, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 273, 394

Professores 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 241, 243, 245, 246, 247, 248, 251, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 309, 315, 322, 327, 333, 336, 337, 338, 339, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 377, 383, 389, 392, 394, 397
Profissão 7, 10, 11, 14, 22, 23, 24, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 56, 61, 62, 73, 86, 93, 102, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 127, 129, 131, 134, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 154, 155, 156, 160, 171, 180, 201, 202, 210, 211, 215, 217, 225, 226, 227, 246, 261, 264, 265, 266, 336, 338, 340, 341, 344, 352, 369, 380, 383
Profissionalidade 8, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 33, 35, 36, 114, 115, 116, 117, 122, 134, 140, 159
Programa Residência Pedagógica 10, 101, 111

Q

Qualificação 10, 114, 118, 134, 135, 136, 187, 197, 348, 354, 366, 368

R

Racismo Ambiental 14, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 315, 316, 319
Rede Estadual 13, 49, 60, 238, 245, 246, 247, 354, 360, 362
Reflexão sobre a prática 14, 51, 80, 81, 83, 103, 123, 140, 141, 156, 169, 233, 246, 250, 261, 379, 384
Reflexividade 10, 137, 138, 150, 169, 367
Respeito 13, 25, 35, 53, 73, 87, 110, 111, 123, 154, 181, 182, 192, 201, 219, 256, 258, 262, 271, 296, 298, 313, 353, 355, 356, 357, 364, 366, 373, 379, 383, 384, 385, 386, 390, 392, 394, 396
Responsabilidade 2, 9, 30, 31, 32, 43, 57, 61, 73, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 101, 105, 109, 111, 120, 126, 138, 139, 143, 163, 193, 210, 212, 214, 215, 216, 220, 225, 239, 241, 246, 287, 302, 309, 314, 315, 322, 324, 330, 336, 341, 345, 367, 374, 375, 376, 383, 387, 388, 390, 392, 393, 395, 396

Ressignificação 10, 20, 50, 54, 57, 70, 84, 115, 116, 118, 122, 123, 125, 127, 132, 171, 202, 207, 253, 255, 260, 271, 293, 295, 303, 372, 374, 377, 378

S

Saberes 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 23, 25, 26, 30, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 68, 70, 74, 80, 81, 83, 84, 85, 93, 94, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 132, 135, 140, 141, 143, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 177, 185, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 214, 215, 221, 224, 225, 226, 234, 246, 265, 266, 268, 278, 303, 310, 314, 338, 341, 343, 345, 348, 352, 357, 358, 363, 366, 373, 380, 383, 384, 397
Saberes docentes 8, 9, 12, 15, 40, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 93, 94, 102, 119, 149, 154, 205, 209, 215, 246, 265, 266, 268, 384
Sala 12, 36, 68, 71, 73, 75, 76, 89, 91, 93, 96, 114, 119, 134, 136, 164, 169, 205, 207, 209, 211, 213, 231, 232, 234, 266, 267, 268, 272, 275, 277, 279, 284, 285, 286, 323, 328, 330, 337, 342, 343, 353, 364, 365, 366, 367, 368, 381, 383, 385, 387, 389, 392, 394, 395
Santa Catarina 13, 49, 59, 60, 74, 100, 103, 113, 114, 116, 128, 130, 147, 158, 162, 170, 223, 237, 238, 239, 242, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 283, 336, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 370, 371, 372, 376
Sentidos 8, 11, 16, 20, 21, 29, 33, 35, 36, 39, 40, 42, 47, 51, 66, 114, 115, 121, 125, 128, 131, 133, 137, 142, 152, 158, 159, 182, 188, 191, 201, 214, 239, 261, 265, 270, 296, 338, 339, 340, 345, 370, 371, 372, 373, 376, 377, 378
Silêncio 16, 382, 385, 386, 396

T

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 5, 13, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287
Tecnologia assistiva 14, 213, 216, 321, 333, 365, 382, 393
Território 14, 42, 44, 156, 237, 244, 247, 254, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 316, 359, 367
Tomada de consciência 8, 39, 40, 43, 47, 48, 63
Trajetórias 11, 20, 23, 35, 122, 151, 159, 188, 189, 190, 202, 262, 336, 387, 394

V

Violência 14, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 313



EDITORA
SCHREIBEN