

## FORMAÇÃO CONTINUADA NOS TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESC: TEMÁTICAS, METODOLOGIAS E PROTAGONISMO DOCENTE

### CONTINUING EDUCATION IN UNESC PEDAGOGY COURSE TCCs: THEMES, METHODOLOGIES AND TEACHING PROTAGONISM

Mariângela Rodrigues<sup>1</sup>

Antônio Serafim Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisou a formação continuada nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) do curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tendo por base as seguintes categorias: temáticas, metodologias e protagonismo docente. Então, a partir da análise dos trabalhos, buscou-se examinar cada uma delas. A pesquisa bibliográfica revelou, de determinada maneira, ambiguidade entre formação estabelecida, consultada e/ou de envolvimento de troca de experiência e reflexão. Sobre esta última, poderia ser questionado: reflexão realmente crítica? De certo modo, verificaram-se poucos trabalhos acadêmicos de conclusão do curso em questão que abordam ou estudam de forma mais sistemática os conhecimentos acerca da formação continuada docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; temáticas; metodologias; protagonismo docente.

**ABSTRACT:** This study analyzed the continuing education in the course conclusion works (TCCs) of the pedagogy course of the University of the Extreme South of Santa Catarina (UNESC), based on the following categories: themes, methodologies and teaching role. Then, from the analysis of the works, we tried to examine each one of them. The bibliographic research revealed, in a way, ambiguity between established, consulted or involvement in the exchange of experience and reflection. About the latter, it could possibly be asked: reflection is really critical? In a way, there were few academic paper concluded in the course in question, which approach/ study in a more systematic way about the knowledge about continuing teacher education.

**KEYWORDS:** Continuing Education; Thematic; Methodologies; Teaching role;

---

<sup>1</sup> Graduada em pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - mari\_15\_rodrigues@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (USC, Espanha) e pós-doutor em Ciências Humanas e Sociais (UBA, Argentina). Docente e pesquisador da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) - asp@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da educação básica é fundamental no âmbito profissional do docente. E o interesse de abordar este tema surgiu no decorrer da disciplina Teoria e Saberes do Currículo, ministrada pelo professor Antonio Serafim Pereira no curso de pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Durante as aulas, elaboramos trabalhos sobre vários assuntos, porém, foi a temática desta pesquisa que mais chamou a atenção.

Para Di Giorgi (2010, p. 15), a formação continuada é definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informações, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. Assim, é possível perceber a importância da formação continuada para a profissão docente, que tem o propósito de qualificar o trabalho pedagógico, a fim de criar possibilidades de buscar novos conhecimentos.

A formação dos professores começa no curso Normal Médio ou na graduação, mas não termina com a conclusão deles, pois, depois de ambos, existe a possibilidade de aperfeiçoamento ano após ano. A aprendizagem em sala de aula também está em constante transformação e, com isso, precisa dispor de formações continuadas, visto que o papel principal da escola é ensinar e formar estudantes para que consigam ler e compreender o mundo. Isso significa que a formação continuada de professores deve ser um processo permanente e constante de saberes e aprendizagens.

Os professores da educação básica buscam formas de atualização e informação para reagir diante das necessidades presentes nas dinâmicas do trabalho pedagógico, porém, é preciso que eles aprofundem os conhecimentos para que estejam em constante processo de estudo, reflexão, discussão e responsabilidade em relação à sua própria formação. Podemos pensar a formação de professores por meio do diálogo e das trocas de experiências, com o objetivo de proporcionar, no ambiente escolar, transformações das práticas pedagógicas e, ainda, construções reflexivas. Logo, é evidente a importância das formações continuadas no processo de desenvolvimento profissional do docente, visando articular teoria e prática. Freire

(2001) destaca que o ato de ensinar envolve duas ações que acontecem simultaneamente: a prática de aprender e o exercício de ensinar. Segundo o autor,

[...] A prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender e de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria. A prática de sua formação teórica permanente (FREIRE, 2001, p. 205).

Como dito, o interesse e a necessidade de fazer a pesquisa aqui descrita surgiram a partir dos estudos realizados nas aulas do curso de pedagogia da UNESC. No período, foi despertada a curiosidade em compreender e buscar aprofundamento sobre o tema, pois é por meio dessas formações que acontecem as reflexões e as trocas de experiências, além de melhorias na carreira dos professores.

Nesse sentido, este trabalho tem como questões norteadoras as seguintes: de que maneira acontecem as formações? Quais são as metodologias e temáticas utilizadas nas formações continuadas? De que modo os profissionais da educação básica participam delas? E, como problema, questionamos: quais temáticas, metodologias e protagonismo docente estão expressos nos TCCs do curso de pedagogia da UNESC entre 2006 e o primeiro semestre de 2020? Por fim, como objetivo geral, definimos analisar estes trabalhos de conclusão para solucionar o problema exposto.

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa realizada centraram-se em identificar os TCCs que tratam sobre a formação continuada docente, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, além de examinar as temáticas, as metodologias e o protagonismo docente evidenciados pelos autores dos materiais selecionados.

Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e análises das produções acadêmicas presentes nos TCCs do referido curso, sempre em busca das concepções abordadas ao longo dos 14 anos definidos.

## **2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO HISTÓRICO**

A formação continuada intensificou-se a partir da década de 1990, avançando no decorrer dos anos. Assim, sua história no Brasil está diretamente vinculada ao Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

desenvolvimento das políticas de formação. Inclusive, Gatti (2009, p. 199) afirma que a “[...] formação continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticas das áreas de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais”. Isso aconteceu, sobretudo, pelo fato de que houve mobilização em torno da formação de profissionais da educação, aumentando a procura por ela. Dourado (2015, p. 312) discorre que,

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Sendo assim, documentos como a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR, 2004), a Resolução CNE/CEB 04/2010 e a Resolução CNE/CP 02/2019 mostram a importância da formação inicial do educador e ressaltam a necessidade de ampliar a formação continuada para que, assim, exista desenvolvimento contínuo na prática profissional. Vale ressaltar ainda que a Resolução CNE/CP 02/2015, a Lei nº 11.738/2008 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) também são significativos quanto a este tema, porém, eles serão alvo de análise em um próximo trabalho.

Para Dourado (2015, p. 313), a formação continuada deve acontecer por meio de projetos, estratégias e ações, a fim de se obter “por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício formativo e a construção identitária do profissional do magistério”. Ou seja, a busca pelo aperfeiçoamento dos processos pedagógicos.

A formação continuada apresentou progresso a partir da LDB nº 9.394/1996, que a aborda como direito do profissional da educação. O artigo 67 salienta que os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação e destaca, no inciso II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Como podemos perceber, a formação continuada de

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

professores é bastante defendida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Estado, sendo direito do educador dispor dela.

A Lei nº 13.005/2014, aprovada pelo PNE, assegura a formação continuada como “ideia de que a formação de professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório, mas diz respeito à necessidade de uma formação permanente dos professores, a um constante aperfeiçoamento” (BRASIL, 2014, p. 282). Isso significa que a referida lei aborda a formação continuada como um processo constante de estudo sobre a prática em sala de aula, a fim de alcançar novas metas e estratégias para a educação.

A RENAFOR de 2004 dá destaque à importância da formação continuada, pois foi criada “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação” (BRASIL, 2004, s/p). Dessa forma, a rede garante aos profissionais da educação básica o acesso às formações continuadas de acordo com suas necessidades. Ela enfatiza também o reconhecimento ao educador, uma vez que a formação não é feita apenas com o curso de aperfeiçoamento superior, mas desenvolve-se ao longo da trajetória profissional por meio de estudos, objetivando aprimorar sua identidade docente.

A resolução CNE/CEB 04/2010 estabelece a orientação dos processos de formação docente, ressaltando, no artigo 57, a valorização profissional e da escola. Na sequência, o artigo 58 aponta que o programa de formação continuada deve estar considerado no projeto político pedagógico. Por último, no artigo 59, destaca os projetos de formação que garantam: “a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e os estudantes; b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual como coletiva”, indicando, entre outras estratégias, a pesquisa e a (re)construção coletiva do conhecimento como necessárias (BRASIL, 2010).

De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2019, no artigo 8, inciso II, a formação inicial do professor deve ter como um dos fundamentos

O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos

processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019).

Como visto, buscam-se metodologias inovadoras e dinâmicas, ao passo que o estudo e a reflexão do processo educacional incorporam significado ao desenvolvimento em sala de aula. Assim, constrói-se uma análise da vida cotidiana na procura por soluções, o que deve estar presente também na formação continuada.

As tecnologias são outros recursos muito utilizados e abordados nas formações continuadas. Cada vez mais presentes em nossa rotina, adquirem importância no sentido de mediar as formações humanas e, especialmente, continuada dos professores, primordialmente nesta época de pandemia de Covid-19, doença identificada pela primeira vez na China em 2019 e declarada como surto pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020.

Nessa direção, a educação continuada, evidenciada nos documentos da LDB (1996), do PNE (2014), da RENAFOR (2004), da Resolução CNE/CEB 04/2010 e da Resolução CNE/CP 02/2019, indica princípios e ações com o objetivo de possibilitar ao educador formas de pensar e construir sua identidade, além de uma educação de qualidade na rede educacional.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores deve ser um processo contínuo da práxis, tanto que é foco de muitas discussões e também de controvérsias. Imbernón (2010), Gatti (2009), Nóvoa (1992), Romanowski (2010), Gómez (1998), entre outros, compreendem esse processo como aperfeiçoamento dos saberes docentes e da prática pedagógica.

Apesar das diferentes concepções, Pedro e Pereira (2019, p. 502) apontam a possibilidade de a formação continuada contribuir para o “repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...]”. Isso significa a valorização do pensamento reflexivo, reconhecendo os conhecimentos dos profissionais. Dessa forma, é um exercício do pensamento profissional do educador como ação permanente e contínua durante a sua carreira.

Para Imbernón (2010, p. 43), a formação continuada deve refletir a prática educacional por meio do conhecimento de si, a fim de possibilitar um processo de comunicação para trocar experiências sobre as observações e os relatos dos erros e acertos na vida profissional. Quer dizer, deve haver um ambiente de conversa sobre as vivências em sala de aula, assim como a apresentação e o compartilhamento de reflexões e observações do dia a dia. Conforme o autor, é relevante que este espaço seja destinado à discussão de uma ação seguida de uma reflexão sobre a prática, não acerca da análise do que já não funciona. Ou seja, é necessário buscar a reconstrução do novo.

De acordo com Pedro e Pereira (2019, p. 502), a formação docente não é nada mais que um direito do profissional, “devendo ser financiado, orientado e estimulado”, pois é extremamente importante para a sociedade e para a qualidade educacional. Sendo assim, é preciso uma melhoria na qualidade do processo formativo, por meio do qual os educadores possam obter aquilo que lhes é de direito e que tanto almejam. Diante disso, Therrien (1997, p. 17) enfatiza que “a formação continuada deve ser assegurada tanto pelos sistemas de Estado quanto pelas instituições privadas, a quem cabe o dever de fornecer os recursos e as estruturas necessárias”.

A partir desta linha de pensamento, a formação continuada de professores tem grande importância em relação aos aspectos educacionais e pessoais. Por meio dela, é possível ampliar capacidades, habilidades, atitudes e emoções dos profissionais. Desse modo, os educadores participam em busca de novos conceitos, metodologias e saberes distintos, trazendo as diferentes vivências para o cotidiano escolar de forma crítica, dependendo de suas perspectivas e estratégias. Cabe, nesse sentido, fazer alusão às perspectivas de formação docente sistematizadas por Gómez (1998): acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Segundo o autor, na perspectiva acadêmica, o educador é visto como um intelectual e o ensino é compreendido como uma mera transmissão do saber e do conhecimento. Diante disso, a formação do educador se restringe apenas aos conhecimentos teóricos das disciplinas escolares, esquecendo dos conhecimentos e experiências dos profissionais e se traduzindo em uma mera transmissão de conteúdo. Na perspectiva técnica, o professor é visto como técnico e aprofunda “suas raízes na concepção tecnológica, na atividade instrumental do profissional” (GÓMEZ, 1998, p. 356). A perspectiva prática, por sua vez, ocorre por meio da experiência

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

com a prática, a ação do conhecimento, apoiando-se nos aprendizados, na criatividade e na adaptação dos métodos de ensino. Por último, Gómez (1998) apresenta a perspectiva de reflexão para a reconstrução social, trazendo o ensino como atividade crítica. Dessa maneira, compreende-se o professor como profissional crítico e autônomo, centrado na reflexão crítica das ações docentes cotidianas, tornando-se capaz, assim, de entender o processo de ensino-aprendizagem articulado à teoria e à prática.

Na mesma direção, Gatti (2009, p. 203) exemplifica que as formações continuadas são vistas como “novos modelos que procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”, o que as aproxima da perspectiva de reflexão sobre a prática com foco na reconstrução social.

É preciso compreender que a aprendizagem contínua faz parte também da trajetória profissional docente, sendo um processo que acontece ao longo da vida e não fica restrito a uma perspectiva acadêmica. Por isso, “a formação continuada deve ser concebida como elemento essencial do plano de carreira profissional” (THERRIEN, 1997, p. 17). Portanto, reafirma Romanowski (2010), o objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino e dos profissionais, com destaque para a necessidade da ênfase na prática e nos problemas que são vivenciados. Sendo assim, é um mecanismo de atualização e reflexão da prática docente que busca assegurar uma educação de qualidade e que gere a transformação social.

Nesse contexto, a reflexão sobre a prática docente é necessária e, por esse motivo, a formação deve se constituir “de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Logo, é preciso valorizar as experiências coletivas da formação continuada e enriquecer o trabalho do professor, tornando-o um sujeito permanente desta formação. É por meio deste processo que os profissionais conseguem manter um diálogo com seus pares, podendo se aperfeiçoar cada vez mais na profissão com vistas à qualidade social da educação.

Com base nisso, fica claro que a prática de formação continuada não deve se restringir a eventos com ênfase no treinamento, mas visar a busca pela valorização da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem. Ela também não pode ficar centrada em uma perspectiva acadêmica e enciclopédica, quer dizer, deve ser compreensiva. Além disso, não deve ser apoiada apenas na prática tradicional, pois precisa transcendê-la, chegando à prática reflexiva. Essas posições

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

são intensificadas, de certo modo, por autores como Imbernón (2010), Gatti (2009) e Nóvoa (1992), entre outros.

### 3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa de um determinado assunto “corresponde a um conjunto de ações que deve seguir uma série de procedimentos previamente definidos através de um método baseado na racionalidade a fim de se encontrar resultados e respostas a um problema previamente apresentado” (MENEZES *et al*, 2019, p. 11). Considerando seu problema central e objetivo básico, este estudo configura-se como qualitativo por fundamentar-se

Na ideia de que um fenômeno pode ser melhor compreendido quando examinado no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Para apreciá-lo de forma integrada, o pesquisador deve mergulhar na realidade, procurando interpretá-la a partir da perspectiva das pessoas nela envolvidas (SANTOS e SANTOS, 2010, p. 44).

Com essa fundamentação, assumimos aqui um caráter exploratório, visando “proporcionar maior familiaridade com o problema a ser pesquisado” (GIL, 2002, p. 41), configurando-o como bibliográfico e descritivo. Gil (2002, p. 44) aborda a pesquisa bibliográfica como “material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. No caso desta pesquisa, como mencionado anteriormente, foram tomados como base os TCCs do curso de pedagogia da UNESC de determinado período.

A análise de dados buscou, a partir deste autor (2008), “organizar e resumir os dados” coletados para serem analisados e, assim, gerar respostas sobre o tema proposto. Ou seja, procurar e analisar as respostas obtidas a partir do problema de pesquisa. Desse modo, “os processos de análise e interpretação variam significativamente em função do plano de pesquisa” (GIL, 2008, p. 156), que é relatado na sequência.

#### 3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

A partir dos objetivos deste estudo, a seleção dos trabalhos percorreu uma linha baseada em determinados critérios. Inicialmente, foi solicitada à secretaria do curso de pedagogia uma relação com o TCCs apresentados entre 2006 e primeiro semestre de 2020. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

Assim, obtivemos sete trabalhos citando a formação continuada. Destes pré-selecionados, analisamos, primeiramente, os que salientavam a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Depois, a segunda etapa consistiu em verificar seus resumos e, por fim, fazer a leitura dos TCCs, a fim de destacar os dados necessários para a análise dos dados. Nesse contexto, foram selecionados três trabalhos e, posteriormente, foram definidas as categorias de análise, apresentadas no quadro abaixo. É válido salientar que utilizamos um trabalho impresso e dois digitais.

### **Quadro 1: Trabalhos de conclusão de curso do curso de pedagogia selecionados no período de 2006 a 2018 sobre formação continuada**

TCC	ANO	TEMÁTICAS	METODOLOGIAS	PROTAGONISMO DOCENTE
TCC1	2006	Organizadas pela rede municipal e, conforme necessidade, são incluídos novos temas no calendário.	Palestras Seminários Encontros pedagógicos temáticos	Voltado à participação dos professores durante a formação.
TCC2	2010	Organizadas por áreas do conhecimento, com temas transversais.	Palestras Cursos Seminários	Acontece com base nas necessidades dos educadores, conforme visão da Secretaria de Educação.
TCC3	2018	Organizadas por temas diversos voltados para BNCC, PPP, Proposta Curricular do Município e Regimento Interno.	Participação na elaboração de projetos PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Conselho de classe	Acontece entre os educadores na troca de saberes durante as formações.

Fonte: Dados de pesquisa 2020

Para preservar as autoras, os trabalhos foram identificados como TCC1, TCC2 e TCC3. Para melhor acompanhamento da descrição da análise de dados, tendo como foco as categorias, que são: as temáticas que estão presentes nos TCCs, as metodologias e o protagonismo docente na formação continuada.

### **3.2 TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PRESENTES NOS TCCS**

As temáticas analisadas nos TCCs focaram em temas importantes para a educação de professores, sendo centradas em leis estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), regimento interno e reuniões pedagógicas. Além disso, foram acrescentados temas de acordo com a realidade e a necessidade dos educadores. Conforme o TCC1 (2006, p. 33), as formações continuadas concentram-se em temas organizados pela rede municipal de Criciúma a partir de “um cronograma que prevê as capacitações de formação continuada durante todo ano e conforme necessidade inclui-se novos temas nesse calendário”. Durante as entrevistas mencionadas no trabalho, houve questionamento dos temas e sobre a participação em alguns cursos. Uma professora respondeu que não lembrava no momento e as demais “citaram dois cursos, todavia, fizeram um esforço para lembrar as temáticas dos cursos participados [...]” (TCC1, 2006, p. 38). Já outra professora entrevistada comentou que teria realizado um curso em educação especial. Outro tema citado foi a “participação do Fórum Municipal de Educação e o curso do NEN que é o Núcleo dos Estudos Negros” (TCC1, 2006, p. 38). Pode-se perceber que, ao serem questionadas sobre formação continuada à distância, “apresentam certa dúvida em citar os cursos, na modalidade a distância [...]” (TCC1, 2006, p. 38).

No texto do TCC2 (2010, p. 33-34), as temáticas foram desenvolvidas segundo a Secretaria Estadual, “por área, disciplina ou com toda escola”. Além disso, “são escolhidas a partir de um diagnóstico feito nas escolas, do qual participa toda a comunidade escolar. As temáticas são escolhidas através das necessidades do corpo docente e da UE<sup>3</sup>” (TCC2, 2010, p. 32). Conforme a necessidade, vão surgindo novos temas e, assim, são organizadas novas formações.

A Secretaria Municipal organiza a formação “por áreas do conhecimento, com temas transversais” (TCC2, 2010, p. 32). Do mesmo modo, “são escolhidas temáticas com base na proposta curricular do município [...]. Os professores responderam que as temáticas são escolhidas com base nas necessidades, junto à secretaria municipal”, quer dizer, são realizados encontros com os professores e os temas são definidos a partir de encontros planejados. “Com o diagnóstico feito no início do curso: os professores apontam os temas necessários e, conforme a maioria, que promove o curso” (TCC2, 2010, p. 32). Com base

---

<sup>3</sup> Corresponde à unidade escolar.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

nisso, verifica-se que, embora estabelecidas por redes diferentes, as formações seguem uma linha de organização parecida.

De acordo com as entrevistadas do TCC3 (2018, p. 136), quem promove a formação é a Secretaria de Educação do município e as formações são voltadas para a “Base Nacional Comum Curricular, Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular Municipal e sobre avaliação”. Ao analisar o trabalho, nota-se que as entrevistadas falam pouco sobre as temáticas presentes nas formações, “mas, em contrapartida, todas dizem terem participado em projetos, sendo o que mais prevaleceu entre elas foi a formação continuada do PNAIC - Pacto Nacional na Alfabetização na Idade Certa” (TCC3, 2018, p. 135). Conforme uma das entrevistadas, as formações acontecem também “em grupos de estudos, que os encontros são mensais com duas horas de estudo. O tema fica a parte da diretoria [...]” (TCC3, 2018, p. 135). Já para “as demais professoras, a escola não promove, e sim a secretaria de educação do município” (TCC3, 2018, p. 136). Sendo assim, percebe-se que as formações acontecem por diversas áreas e que, além disso, são temas que, de certa forma, levam em consideração os profissionais da educação. Contudo, vemos que as temáticas são estabelecidas pela Secretaria de Educação e pouco selecionadas pelos educadores.

Observa-se ainda que, em todas as falas, há menção à formação continuada voltada para diversos temas, como leis, projetos e regimento interno. A temática é organizada pelas Secretarias de Educação e, de certo modo, conforme a necessidade dos educadores. Se isso ocorresse com mais intensidade, a escola teria o “foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

### **3.3 METODOLOGIA DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EXPRESSAS NOS TCCS**

A formação continuada acontece, de modo geral, por meio de seminários, cursos, palestras e até mesmo em encontros semanais nas escolas. Nesse sentido, o TCC1 (2006, p. 32) indica que as “formações continuadas oferecidas pela rede municipal de Criciúma de modo geral consiste em palestras, seminários e encontros pedagógicos temáticos”. Além disso, menciona participações em modo presencial e em cursos de educação à distância. De acordo com a autora, os dados citados descrevem a formação continuada como uma busca

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

pelo conhecimento e embasamento teórico. No decorrer da pesquisa, as entrevistadas alegam participar para garantir horas complementares e dizem que, muitas vezes, acabam saindo frustradas de algumas formações. “A cada participação organiza-se um planejamento que irá nortear os encontros ou seminários, como o tema, justificativas, objetivos, metodologia e outros pontos que organizam a formação” (TCC1, 2006, p. 32).

O TCC2 (2010, p. 33) também relata a existência de formações a partir de cursos, palestras e seminários, sendo realizadas, segundo os entrevistados, “mensalmente ou de forma intercalada, mês sim/mês não”. E ainda: “os grupos são formados, o ministrante explana os temas, mas não é uma simples palestra. Há troca de conhecimentos e experiência entre os participantes” (TCC2, 2010, p. 34). Também conforme o TCC2 (2010, p. 34), as formações acontecem com uma “preocupação em promover a interação entre os docentes durante a palestra, e o estímulo para que eles ponham em prática [...] um espaço para que haja troca de experiências posteriores aquela formação”.

Por outro lado, o TCC3 (2018, p. 134) descreve uma metodologia de formação continuada diferente. Segundo as entrevistadas, a formação acontece com reuniões pedagógicas, “onde concebem esse ambiente como espaço oportuno para o desenvolvimento dessas experiências formativas, além de como deveriam ser organizadas essas formações e que metodologias poderiam ser utilizadas”. Sendo assim, expõem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um modo de formação continuada. Outro ponto importante destacado por elas é a presença de “metodologias como grupos de estudos, troca de experiências e, até mesmo, uma conversa com outros profissionais de diferentes áreas” (TCC3, 2018, p. 137). As metodologias, segundo uma das entrevistadas, poderiam acontecer por oficinas pedagógicas “voltadas para o lado prático, com amostras de atividades que deram certo, com elaboração de matérias concretas para serem usados [...]” (TCC3, 2018, p. 137).

Os TCC1 (2006) e TCC2 (2010) apresentam compatibilidade nas metodologias descritas acima, ou seja, a metodologia utilizada na formação continuada em cursos, palestras e seminários que acontecem em meses intercalados. Já o TCC3 (2018), por sua vez, destaca uma visão diferente no contexto da pesquisa, visto que na formação oferecida é possível identificar iniciativas de diálogo com os colegas e a realização de reflexões. A autora

apresenta as reuniões pedagógicas como uma formação continuada, porque diálogo, troca de experiência e de saberes e até atividades práticas acontecem nestas ocasiões.

Pelo exposto, podemos afirmar que as autoras dos TCCs analisados apontam iniciativas metodológicas convencionais (palestras, cursos, seminários ou ainda reuniões cotidianas da escola), mas também, em alguns casos, demonstram preocupação com a troca de saberes, reflexão e interação com os educadores. Essa preocupação é potencializada pela ausência de processos formativos mais pautados em reflexões críticas sobre a prática, que poderiam estar mais presentes e, assim, fortalecer o contexto escolar e torná-lo um ambiente propício para a participação ativa da comunidade escolar.

### **3.4 COMO ACONTECE O PROTAGONISMO DOCENTE**

O protagonismo é considerado um elemento essencial na formação continuada. A partir dele, o docente pode exercer papel importante a partir de um ponto de vista crítico-reflexivo para os demais presentes no ambiente de formação.

De acordo com o TCC1 (2006, p. 33), “as formações são realizadas em locais fora da escola, com exceção dos encontros pedagógicos que, quando solicitadas pela escola, a equipe da Secretaria comparece nos grupos”. Por meio desta afirmação, vemos que as formações são estabelecidas pela Secretaria de Educação, não pelos educadores. O TCC1 (2006, p. 33) destaca ainda que “conforme necessidade inclui-se novos temas”, como dito antes. Sendo assim, fica evidente que o protagonismo dos educadores é pouco enfatizado quando se trata da escolha de temas para as formações. Por outro lado, segundo as entrevistadas, há um protagonismo voltado à participação durante a formação, “como uma possibilidade de nós professores, aperfeiçoarmos continuamente a nossa prática docente, levando a uma reflexão do nosso cotidiano escolar, da nossa vida escolar, da nossa relação com o aluno [...]” (TCC1, 2006 p.33).

No TCC2 (2010, p. 32), observa-se que o protagonismo dos educadores ocorre porque “as temáticas são escolhidas com base nas necessidades dos professores, junto à secretaria municipal”. Assim, percebe-se que existe a intenção de ouvir os educadores e construir um planejamento conforme a necessidade deles, bem como a rede estadual, que promove “um Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

diagnóstico feito nas escolas, do qual participa toda a comunidade escolar” (TCC2, 2010, p. 32). Pode-se concluir, dessa maneira, que há certo protagonismo na escolha dos temas e formações continuadas.

Segundo o TCC3 (2018, p. 135), em uma das falas das entrevistadas, “o tema fica a parte da diretoria, ela nos informa, nós estudamos e depois debatemos com o grande grupo”. Ou seja, a direção da escola é a protagonista e apenas depois entra em cena a ação dos educadores para dialogar sobre as informações levantadas. A troca de conhecimento também é uma forma de interação de ideias nas formações. Nesse sentido, o TCC3 indica o conselho de classe como espaço de protagonismo, pois, de acordo com a autora, uma entrevistada mencionou que “o professor traz o que desenvolveu com a criança que estava com dificuldade, e ela acaba relatando todo o processo e outros professores vão aprender com isso” (TCC3, 2018, p. 136).

As autoras dos TCC1 (2006), TCC2 (2010) e TCC3 (2018) apresentam um protagonismo focado na interação e na troca de saberes, mas com protagonistas diferentes: a Secretaria de Educação, a direção e o professor. No TCC1 (2006), o protagonismo está ligado à Secretaria de Educação e, se necessário, busca-se a opinião dos educadores. Outra forma é, ainda, a participação dos educadores nas formações, que é quando o docente se torna o protagonista, pois compartilha os seus saberes com os demais colegas a partir da interação. No TCC2 (2010), por sua vez, as redes municipal e estadual desenvolvem o protagonismo de acordo com a necessidade dos educadores, quer dizer, o professor é quem determina o que será realizado na formação e qual tema é importante juntamente com um diagnóstico a partir das aspirações advindas deles. O TCC3 (2018), entretanto, apresenta dois protagonismos distintos: o primeiro por parte dos gestores, que determinam quando e como a formação acontece; e o segundo estabelecido pela atuação do professor nesta formação, a quem é oportunizado expor suas ideias, momentos, vivências e saberes adquiridos no ambiente escolar. Tal fato é reafirmado, de alguma maneira, pela “reflexão sobre o que acontece em minha/nossa ação educativa como elemento importante nesta forma de pensar a formação continuada de professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

O presente estudo buscou analisar a formação continuada nos TCCs do curso de pedagogia da UNESC a partir das seguintes categorias: temáticas, metodologias e protagonismo docente, como dito antes. Nessa direção, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre elas, além da análise dos trabalhos acadêmicos selecionados. Os principais autores que embasaram teoricamente este estudo foram Imbernón (2010), Gatti (2009), Nóvoa (1992), Pérez Gómez (1998) e Romanowski (2010).

Por meio da investigação, verificou-se que a maioria das formações é realizada com base nos documentos estabelecidos pela Secretaria de Educação, que se referem ao currículo escolar da rede em que trabalham os professores (municipal ou estadual). Percebeu-se ainda que as Secretarias de Educação, às vezes, fazem um levantamento para saber quais são os temas que os educadores gostariam de discutir.

Estas formações são realizadas a partir de palestras, seminários, cursos e encontros pedagógicos. Os eventos, em alguns casos, oportunizam a troca de saberes, conteúdos, reflexões e experiências. O que não ficou claro nos trabalhos, porém, é se os saberes dos professores, socializados com seus pares, podem ser configurados com base na concepção de formação continuada reflexiva para a reconstrução social, visto que a prática e a experiência decorrentes deles não foram convenientemente explicitadas nos TCCs.

Os três trabalhos abordam a formação continuada reflexiva sobre a prática, enfatizando a troca de experiências. Assim, foi possível perceber que, ao discutir o tema, todas as autoras indicam concepções fundamentais para a formação do educador. Cabe ressaltar, inclusive, que um dos TCCs cita conselhos de classes e participação em elaboração de projetos como estratégias de formações continuadas, o que nos permite inferir que elas acontecem, nestes casos, no ambiente educacional.

O protagonismo evidenciado nos trabalhos ocorre mais por parte das Secretarias de Educação das redes municipal e estadual. E os professores surgem como protagonistas quando são consultados sobre os temas a serem acrescentados nos cronogramas de formação.

Ao realizar a seleção e a análise dos trabalhos, notou-se a importância de que os próximos TCCs intensifiquem o estudo do tema, especialmente a fim de aprofundar a formação continuada na prática das Secretarias de Educação e das escolas. Além disso, novas

pesquisas podem ser elaboradas de modo que englobem e acompanhem essas Secretarias, sendo desenvolvidas em campo. Mas, de modo geral, este estudo possibilitou a ampliação dos conhecimentos e a reflexão sobre o assunto e o processo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Apresentação. 2004. S/P. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. MEC. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC. Brasília, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 out. 2020.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, 2015. Disponível em <<http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>> Acesso em: 06 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <[https://ead.unesc.net/ava/modules/material\\_list/viewfile.php?id=1892135181219389143328101211718117311911](https://ead.unesc.net/ava/modules/material_list/viewfile.php?id=1892135181219389143328101211718117311911)>. Acesso em: 18 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores** [recurso eletrônico] / Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, Anelise Cristina. **Os Processos de Formação Continuada nas Redes Municipal e Estadual de Criciúma**. 2010. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

MENEZES, A. et al. **Metodologia Científica Teoria e Aplicação Na Educação a Distância**. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019. 84 p. Disponível em: <[file:///C:/Users/mari\\_/Downloads/LIVRO%20de%20Metodologia%20Cient%20C3%ADfca.pdf](file:///C:/Users/mari_/Downloads/LIVRO%20de%20Metodologia%20Cient%20C3%ADfca.pdf)>. Acesso em: 06 set. 2020.

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

PEDRO, Lessandra Mariléia Silvano; PEREIRA, Antonio Serafim. Formação Continuada de Professores: Concepção Dos gestores De Dois Sistemas Municipais De Ensino Catarinenses. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia, v. 15, n. 36, p. 494-513, dez. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5902/4423>>. Acesso em: 04 set. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Ed. 4. Curitiba: Ibpex, 2010.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº3, setembro/dezembro 2021.– Curso de Pedagogia– UNESC

RONSONI, Fernanda; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Os Espaços de Formação Continuada que se Constituem na Escola de Educação Básica**. 2020. 22 v. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010. Disponível em: <[https://ead.unesc.net/ava/modules/material\\_list/viewfile.php?id=1892135181219389143328101340171811104113311](https://ead.unesc.net/ava/modules/material_list/viewfile.php?id=1892135181219389143328101340171811104113311)>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, Rosangela Vieira de. **Formação continuada dos professores das séries iniciais na modalidade a distância: opção ou necessidade**. 2006. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.

THERRIEN, Jacques. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. **Contexto & Educação**. nº 48, vol. 12, Ed. Unijuí, 1997, p. 7-36.

TOZONI-REIS, Marília, F. C. **A pesquisa e a produção do conhecimento**. UNESP, s/d Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em: 05 set. 2020.